EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SITUACION NACIONAL

M. Otero

nuestra tierra 7

EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA SITUACION NACIONAL

Mario H. Otero

A MIS PADRES, A MARTHA.



MARIO H. OTERO. Cursó estudios de filosofía en la Universidad de la República y de filosofía, lógica y filosofía de la ciencia en las universidades de Buffalo, París y Harvard. Es licenciado en Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1957), doctor en Lógica y Metodología de las Ciencias de la Universidad de París (1960) y egresado del tercer ciclo del Institut d'Études du Développement Économique et Social de la misma (1967). Sus tesis versaron sobre: **La crisis de la abstracción y la teoría del mundo en Berkeley** y **L'apport de Boole et de De Morgan à la logique formelle.** Es profesor titular de Epistemología de la Facultad de Humanidades y Ciencias, profesor de Teoría e Historia de la Ciencia del Instituto **Artigas** y de Matemáticas del tercer ciclo de la Universidad del Trabajo, a la que ingresó por concurso de oposición. Está encargado de la Sección de Filosofía de la Ciencia del Instituto de Filosofía de la Universidad y ha realizado trabajos de investigación en las universidades de París y Harvard. Ha publicado en **Cuadernos Uruguayos de Filosofía, Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Revista de la Universidad de La Habana, Galileo, Philosophy and Phenomenological Research, Marcha** y en actas de los congresos de México (1963) y Québec (1967), entre otras. En el volumen 3 de **Contemporary Philosophy** (Firenze, La Nuova Italia, 1969, ed. R. Klibansky) aparece su trabajo **Philosophical problems of scientific psychology.** Es miembro del Consejo Directivo de la Universidad del Trabajo y lo fue del Consejo de Facultad y de las Asambleas del Claustro de Facultad y de la Universidad. Es miembro de la Philosophy of Science Association y de la Federación Mundial de Trabajadores Científicos.

PROLOGO

UNO Ha llegado a ser obsesiva la insistencia en vincular la educación al desarrollo. Se repiten incansablemente las mismas frases y nada hace suponer que ese proceso de intoxicación de la opinión pública se haya de detener ahora; todo lleva a pensar por el contrario que el aluvión de lugares comunes arreciará, porque sus fines persigue. No cabe ninguna duda de que la educación debe estar unida al desarrollo nacional; sólo que éste no se da, ni puede darse, en la actual circunstancia. Por eso vamos a trazar algunas líneas acerca del modo como se expresan, hoy, las relaciones entre educación y situación nacional. Por consiguiente no diremos nada nuevo ni novedoso. Lo que está sucediendo es moneda corriente; no se trata del contorno oculto de procesos intelectuales puros a los cuales se puede permanecer ajeno, ni de remotos sucederes: cada uruguayo se ve afectado seriamente por el tratamiento que la enseñanza sufre en nuestras horas. Además, casi cada uruguayo se ve y se verá afectado en forma creciente, porque ese tratamiento no está localizado en ella, sino que es el mismo que recibe en todos los demás aspectos económico-sociales, dado el regreso que cumple el país. La referencia al desarrollo es por ello pura engañifa de quienes tienen, de quienes mandan, de quienes obedecen, destinada a confundir y sobre todo a dividir a los cada día más exprimidos habitantes de nuestra tierra.

DOS Sólo trazaremos algunas líneas que a nuestro entender son determinantes; por eso vamos a insistir en ciertos aspectos y a descuidar otros. Enfocaremos los más unidos a un posible desarrollo nacional, los que revelan tendencias más marcadas en ese sentido, tanto por su misma naturaleza como por las políticas educativas que se apoyan en conductas docentes claras.

TRES Remitimos para la información de base a los trabajos generales citados en la bibliografía pues no puede ser ésta una publicación descriptiva; presentamos sólo la información esencial para poder seguir el resto. Por otra parte la bibliografía incluida es muy limitada, especialmente en lo que concierne a cada ente de enseñanza. Dado que el presente trabajo, por circunstancias ineludibles, fue redactado fuera del país, figuran en la misma sólo las obras que pudimos tener a mano.

20 de enero de 1969

LA EDUCACION EN UN MUNDO EN TRANSFORMACION

TRES MOMENTOS

En veinte años hemos asistido a cambios que transformaron profundamente el mundo en que nos toca vivir o que nos afecta directamente.

1949 es la conclusión del Pacto Atlántico y a la vez la entrada de Mao a Pekín, Nankín y Shangai, con la proclamación de la república popular; es el armisticio de Rodas entre Israel y Egipto y el fin del bloqueo de Berlín; es la explosión de la primera bomba atómica soviética y el fin de la guerra civil en Grecia; es la cúspide de la guerra fría, con sus conflictos calientes y con la diplomacia y propaganda maniqueas (es el principio del reino de Adenauer), que ahora a la distancia nos parecen aun más absurdas.

1959 es la entrada de Fidel Castro en La Habana y el lanzamiento de un cohete soviético que alcanza la luna; es el comienzo de los conflictos de Chipre y del Congo, en que, a través de problemas nacionales, se trasluce la sustitución de los viejos imperios por una ahora madura técnica neoesclavista; es la constitución de la asociación de libre comercio en puja con el mercado común europeo ya en marcha, es el umbral de hechos decisivos para la independencia de Argelia; pero también es la entrada de Azzini al Ministerio de Hacienda.

1969 es, en pocos días, el periplo lunar de Apolo 8 y la unión de vehículos espaciales tripulados; es el golpe de Beyrouth, la condena internacional y el embargo de armas para Israel; es la inauguración de la conferencia de paz para Vietnam (que documenta, si no la derrota, la ineficacia del imperio más poderoso de la historia para vencer a un pueblo, sí poderoso por lo visto, que sabe saber lo que quiere y qué hacer para obtenerlo); es la furia, los golpes de ciego del "contragolpe en el contragolpe" brasileño; es también, día tras día, el descubrimiento o "descubrimiento", la presencia de Tupamaros.

Las cosas cambiaron mucho en veinte años, por lo que se ve, aun si sólo se alude a tres momentos aislados; mucho más "cambiaría" si nos fijáramos en lo que pasó entre medio; todavía más si apuntáramos a procesos sociales, económicos, a descubrimientos científicos, a aplicaciones tecnológicas o a la difusión de éstas (lo que sería sin lugar a dudas un buen indicador de la acción del imperialismo); son cosas más difíciles de fechar pero no menos determinantes de la transformación. Hoy suena a cachada decir, como en la zarzuela, "las ciencias adelantan que es una barbaridad"; suena así porque lo que pasa ahora no es fundamentalmente eso, sólo eso, ingenua o globalmente considerado, sino la mutación del mundo humano, de sus condiciones y de sus posibilidades, por la acción conjugada de factores tecnológicos (indirectamente científicos), económicos, socio-políticos.

Si la muerte de Stalin configura un hecho muy importante es especialmente porque se da en medio del pleno desarrollo económico y tecnológico de la Unión Soviética (que el bipbip del Sputnik va a anunciar tardíamente como con bombos y platillos), expansión que concurre a determinar el proceso interno posterior, el fin de la guerra fría y los conflictos en el mundo socialista. Si la rebelión de los ghettos negros lo es también, se debe a que se da en medio de una sociedad de la abundancia que no se ahorra ni *gadgets* ni contradicciones y que margina grandes grupos humanos, cercanos y lejanos, para que contribuyan a su propio clímax (¿el control de natalidad no es acaso uno de esos *gadgets* desproporcionados que trata de utilizar en gran escala?). Si la segunda declaración de La Habana es importante, sus redactores deben contar en su acción concreta con delicados aspectos de la distribución y tecnología del petróleo y con los resortes de la economía mundial de mercados del azúcar, con un sistema de relaciones internacionales hostil, no digamos ya con el bloqueo y sus modalidades, y deben inventar las técnicas de enfrentar aquéllos y de sortear éstos. Si la acción de la CIA es un hecho desgraciadamente importante, es porque se da con armas clásicas (presiones, sobornos, usando la diplomacia ancilar), pero también con computadoras y con sociólogos: se trata de domar la conciencia y la lucha con armas blanqui-negras o en tecnicolor, con cuestionarios vistosos y con modelos y "modelos" ajenos que frustran una ciencia social que sea verdaderamente *científica* y *social*.

Si ahora estamos seguros de que el Uruguay está en la América explotada (y ya no hay manera de olvidarlo) es porque las circunstancias concretas de todo el proceso opresor también nos llegan y porque de ello nos damos cuenta en carne propia. Todo —la vida cotidiana, la educación, nuestro futuro próximo y mediato— está condicionado por este hecho, por el hecho de haber tomado conciencia de algo bien feo que pretendíamos ignorar. Es un primer buen paso. Por lo mismo, y porque se trata de transformar el mundo, debemos a la vez tratar de explicarlo, aunque de ningún modo esto baste. Y sobre todo debemos proceder a descartar las pseudoexplicaciones que llevan al quietismo, a la entrega, al cierre de nuestro horizonte.

DESARROLLO: ¿PANACEA, SINTOMA O QUE?

Para explicar el sentido de todos esos acontecimientos (y otros no menos significativos) que cambian rápidamente el perfil del mundo contemporáneo, surgen múltiples y frondosas teorías y anti-ideologías ([1]) que tratan de atraer adeptos; qui-

zás la más publicitada entre estas últimas sea el llamado desarrollismo en sus distintas versiones.

No cabe duda alguna de que el desarrollo, sea económico, sea su otra variante dependiente, la económica-social, también es interpretado (por todos, desarrollistas o no), de modos muy diversos. No sólo las delimitaciones conceptuales del desarrollo sino también los métodos para medirlo (y por tanto sus indicadores), no ya sólo sus consecuencias e interpretaciones, están sujetos a un vaivén que da la sensación de un caos difícil de igualar. A pesar de ello, si retenemos lo que Baran considera esencial del desarrollo, podemos afirmar sin lugar a dudas que prácticamente todas las sociedades en nuestra época tienden a promoverlo. Justamente la diferencia más importante se da por un lado entre formas de fomentarlo y por otro entre concepciones (y prácticas) que, o bien lo elevan al rango de fin o bien lo consideran como uno de los elementos a tener en cuenta para una evolución integral del hombre. Es decir que el impulso económico global, la distribución de los resultados de la producción y las formas y el grado de humanización, son factores que, en su juego recíproco, e interpretados de manera adecuada, nos pueden decir lo que una sociedad dada es y lo que quiere ser en cada momento de su historia. Puesto que la educación actúa formando individuos y grupos para cada una de dichas "combinaciones", éstas son de un modo u otro el factor determinante de aquélla, en cuanto dan origen a formas educativas y establecen metas de la propia educación.

Por un lado, dentro de concepciones y aun de sistemas económicos establecidos de muy variada condición, son desarrollistas aquellos que suponen que un cambio gradual fundado en la acumulación de los excedentes y en la acción de multiplicadores convenientes, es *suficiente* para hacer progresar la sociedad y explicitar sus características más valiosas. En este sentido la sociedad industrial constituye para ellos un ideal de vida, no ya en las formas actualmente alcanzadas sino en las que estarían a la vista. Se trata de una organización en la que el consumo de bienes y servicios es ilimitadamente creciente y en la que los problemas de distribución "van a encontrar solución". Se exhibe el ejemplo de los países más avanzados o, mejor, de sus aspectos más rosados; se trata de mostrar, aun para los expositores más lúcidos, que el desarrollo económico global, si no implica, de hecho da lugar a una mejor distribución (así Medina Echevarría, p. 55-56, sostiene tesis de este tipo). Se trata de una interpretación de las cosas que, si bien a veces no quiere desconocer los antagonismos de la historia (la del pasado y la del futuro), *confía* en que no serán decisivos en el proceso total. Se trata de una ideología quietista en lo fundamental: aunque la sociedad por ahora no cambie mucho, hay que aumentar la productividad para que algo empiece a cambiar; es una ideología típicamente reaccionaria porque, al dejar indeterminados los resortes del cambio social, al limitarlos a la mera acumulación multiplicada [2], al desconocer las contradicciones entre clases, entre naciones, entre grupos de naciones, posibilita que la concentración de los resultados de la producción sea creciente y la deshumanización también lo sea; lo más lamentable es que no se trata meramente de una posibilidad. Pero, además, cuando la productividad crece ¿por qué motivo la explotación habría de desaparecer, aun en forma gradual?

Por otro lado, dentro de algunos países que han llevado a cabo transformaciones revolucionarias seguidas por esfuerzos sostenidos de desarrollo, fundados en una ascesis de raíz ideológica (y que se concretara en un crecimiento económico en algunos casos espectacular), se observa un período de respiro, de promoción del consumo y de conmemoración revolucionaria, justamente en un momento en que las contradicciones a escala internacional exigirían de ellos un impulso renovado de sus mejores tendencias. En estos casos podemos hablar de desarrollo post-revolucionario a la espera.



Sobre una realidad social no soslayable, la apelación a formas confortables de vida parece algo irónica.

No es cierto que sea "necesario vivir en un mundo satisfecho y donde revienta la riqueza para permitirse condenar a la sociedad de consumo". La crítica de ésta bien puede venir de los que *no pueden* consumir y ven que quienes lo hacen, lo hacen en desmedro suyo, o porque además lo hacen mal, o porque entienden que los dirigentes de éstos "crean" artificialmente necesidades para alimentar la máquina de producción-venta-beneficios-desperdicio-producción-. . ., que en último término es la mejor garantía de que van a seguir en el subconsumo. Pero además se trata de algo muy distinto (y con esto también tiene especialmente que ver la educación como consumo y sobre todo como orientadora de los consumos materiales y culturales); se trata del hecho de que el fin mismo del cambio radical en la sociedad es la transformación del hombre, lo que se ha llamado la creación de un hombre nuevo. Y en esta tarea, que no se opone al desarrollo económico ni se agota con él, también hay, ya, una larga experiencia que no cesa de renovarse. "No se trata ni del rechazo del consumo creciente ni una renuncia al desarrollo rápido de las fuerzas productivas". [3]

El desarrollo económico, como manifestación del progreso humano en uno de sus escorzos fundamentales, pero como tal insuficiente, es decir el impulso hacia el desarrollo concebido como un *medio para* la expansión integral de los hombres, forma parte de las tendencias más progresistas, que entienden como indisolublemente unidos el avance material y la forja de hombres nuevos. Y con esto, precisamente, la educación tiene mucho que ver.

LA EDUCACION Y EL DESARROLLO

Los planteos más difundidos de planificación educativa [4] toman de un modo u otro el desarrollo como fin. De un modo u otro; es decir, o bien en sentido absoluto, o bien porque suponen como hipótesis de trabajo la relación entre economía y educación (la funcionalidad de ésta) y a partir de ella trabajan sin preocuparse del fin último que tienen ambas. Cuando entre nosotros se plantea la necesidad de una "educación para el desarrollo" no se es tan sofisticado y se acepta sin más la funcionalidad y el fin como tal. Cuando hay quien opta aquí por una posición digamos funcionalista [5] de la educación, si bien lo hace ahora en razón de la crisis palpable de la sociedad en que vivimos y del sistema educativo que hemos construido (y dejado marchar desde hace mucho), y no acompaña su opción con una posición muy elaborada, podría de inmediato, de serle necesario, recurrir a una amplísima bibliografía.

Es indudable que hay una correlación alta entre desarrollo económico y educación. El gran problema que se ha planteado a los especialistas es justamente poder determinar las relaciones causales que dan lugar a esta alta correlación, y ellos se han dividido entre los que opinan que la educación es el factor decisivo en el desarrollo económico, y los que opinan que la elevada correlación es debida a que los países de mayor desarrollo económico son los que promueven la educación en mayor medida, porque disponen de medios. Problema similar se plantea entre investigación científico-tecnológica por un lado y desarrollo económico por otro. Una de las salidas a esta situación es la que considera a la educación, a la investigación científica y al "desarrollo" [6], entre otros elementos, como integrantes de un factor residual que explicaría en parte el desarrollo económico. Es decir que aparte de mano de obra, inversiones de capital, tierra, como factores explicativos del desarrollo, habría que considerar (lo que es indudable) el residuo inexplicado; éste se debería a la acción del llamado factor residual del cual formarían parte los elementos que nos interesan especialmente. El gran problema que se plantea es que en ese factor residual cabrían tantos elementos, de tan variada calidad aparte de los relevantes (como la tecnología de producción ya incorporada, la salud, etc.), y de difícil separabilidad, que lo harían prácticamente inútil para el fin de facilitar una explicación. Por ello las técnicas de medición de los efectos económicos de la educación se han vuelto extremadamente complicadas [7] y simultáneamente se han ido desarrollando disciplinas como la economía y la sociología de la educación (y, correlativamente, la economía y la sociología de la investigación), que resultan ser justamente las ciencias de base para la planificación educativa. Ésta sería un conjunto de técnicas que permitiría la obtención de resultados deseables; éstos surgirían de la aplicación tanto de esas disciplinas básicas como de decisiones que se originan en las situaciones económicas y educativas concretas y que establecen condicionantes que, si desde un punto de vista teórico pueden ser arbitrarias, se justifican como fuentes necesarias de políticas para... Es decir que, dado un haz de posibilidades fijado por las ciencias básicas, las circunstancias económicas y las deseabilidades de variado orden determinan una elección y, por tanto, la aplicación de una técnica, en especial en un caso particular. Para dar un ejemplo, el desarrollo de la economía con una tasa general del 4 % anual, con un 6 % en particular en el sector secundario y con un 8 % en las industrias livianas, pertenecientes a éste, determina una estructura profesional en ellas (distribución por especialidad, por niveles educativos y por jerarquías) que depende claramente de una serie de factores (de la tecnología utilizada entre otros); las decisiones respecto de estos elementos y de aquellas cifras no son totalmente arbitrarias e involucran una serie de condicionantes que enmarcan un campo de libertad de elección para las mismas. Pero una vez adoptadas imponen necesidades educativas que deberán ser conjugadas con las demás del sistema económico usando la imprescindible flexibilidad. Ésa sería la demanda educacional proveniente de la economía; frente a ella el sistema educativo debe contener los mecanismos que permitan satisfacerla, de modo que la oferta educativa no discrepe de modo fundamental con la demanda existente. Por otro lado el sistema educativo debe responder y a la vez orientar la demanda privada de enseñanza (a veces mal llamada social) que va a estar parcialmente guiada por motivaciones de origen económico pero sujeta también a factores psico-sociales (usos, tradiciones, prestigio), muchas veces difíciles de determinar y, sobre todo, de medir. Dentro de este planteo, el sistema educativo debe responder adaptando sus formas de acción y su estructura interna de modo que, teniendo en cuenta la deserción, la repetición y el alargamiento de los estudios, la "entrada" (*input*) del sistema dé lugar a una "salida" (*output*) del mismo que se estime necesaria para contemplar la demanda económica.

Toda esta técnica de planificación educativa (o similares), que sólo esbozamos y que es la corriente en los países avanzados en la materia o en la cabeza de los expertos cuando van a otros países "en vías de desarrollo" (*developing countries*, estrictamente "países que *se desarrollan*"), debe ser adaptada a las condiciones particulares de cada país. En sentido estricto un sistema educativo que funcione de ese modo (o con base en técnicas no esencialmente diferentes) es lo que se considera como cumpliendo los requisitos de "educación *para* el desarrollo"; de los demás se dice que *paran* el desarrollo.

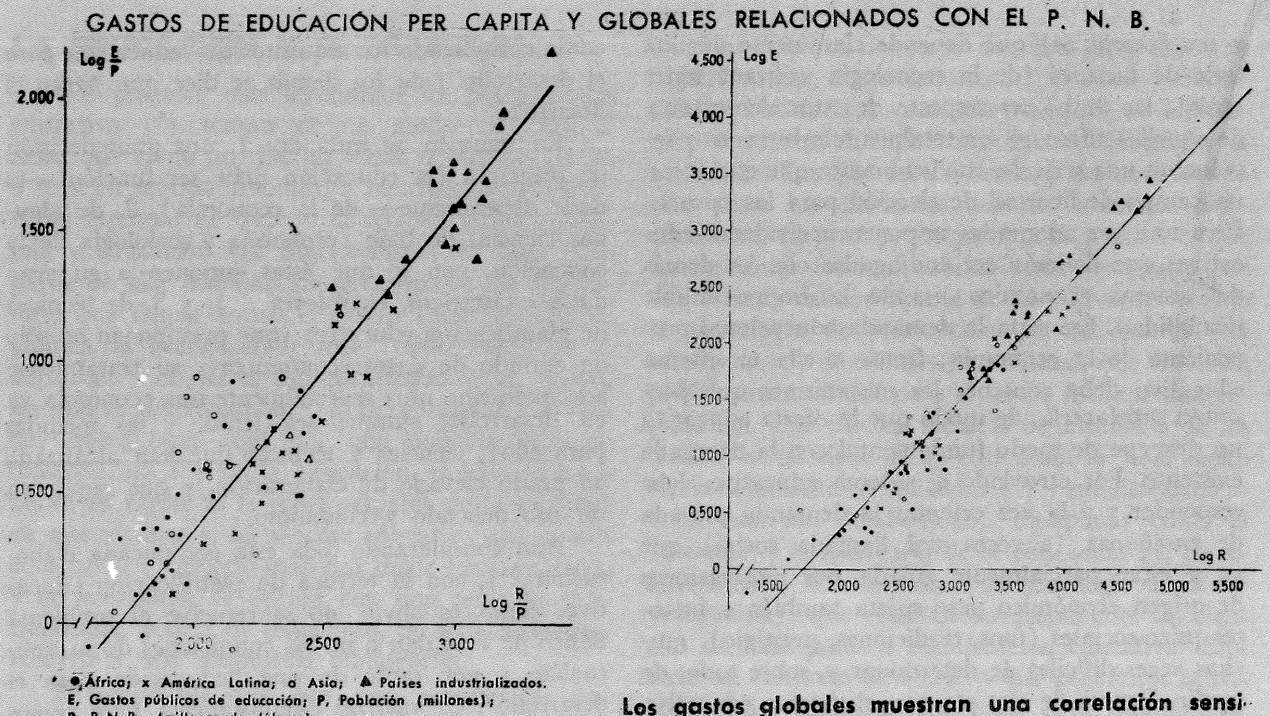
En resumen, se trata de: 1. una gran decisión de principio (la educación debe ser función —es decir dependiente— de la economía), 2. de algunas ciencias de base (economía y sociología de la educación, con lo que éstas suponen a su vez: datos estadísticos, cuasi-leyes...), y 3. de técnicas de planificación educativa (que presuponen no sólo un cúmulo de datos económicos y su tratamiento adecuado sino muy especialmente una economía ya en desarrollo, aunque sea lento, y las medidas para ello), ciencias y técnicas que han alcanzado un grado elevado de elaboración, y que requieren un uso delicado y cuidadoso.

Aun considerando toda esta complicada elaboración [8], con la técnica de planificación educativa, como es obvio, no se resuelve el problema básico de si se dan o no las condiciones de su aplicación, y por tanto de una "educación para el desarrollo", en *nuestras* circunstancias. Pero vemos que así se designa algo muy diferente de lo que se nos propone corrientemente con esos nombres por estos contornos.

NUESTRO ENROLLO

Vimos brevísimamente algunos rasgos aislados de un mundo en proceso de transformación, de qué modo se describe parcialmente ese cambio como desarrollo, y por qué se entiende que la educación y la investigación científica actúan como factores importantes, y controlables, en el mismo.

Ahora bien, cuando se usa entre nosotros el eslogan "educación para el desarrollo", no sólo no se tiene en cuenta, como ya indicamos, que ese uso requiere cierta fineza sino que además se pasa por alto indicar de qué desarrollo se trata, porque



● África; x América Latina; o Asia; ▲ Países industrializados.
E, Gastos públicos de educación; P, Población (millones);
R, P.N.B. (millones de dólares)

Fuente: Daniel Blot y Michel Debeauvais, The educational yearbook. 1967

Los gastos globales muestran una correlación sensiblemente mayor que los per capita con el P. N. B.

como es obvio la educación puede contribuir pero no crear el desarrollo *ex nihilo*. Empecemos por señalar (más adelante indicaremos con mayor precisión por qué) que el Uruguay no es un país en desarrollo, ni es mucho menos un país estancado; ni siquiera un país "en vías de enrollo" (para usar un contraeufemismo que no deja de ser eufemístico); se trata de un país en franco enrollo si no queremos decir en enrollo acelerado. ¿Qué otra cosa se puede decir de un país en el cual el producto *per capita* ha *descendido* en los últimos diez años a un promedio de 1.4 % anual? ([9])

La terminología oficial nos ha acostumbrado ya a oír hablar de la desaceleración de la aceleración en el proceso inflacionario pero en cambio no hay una terminología clara (complementaria de la rostowiana) para indicarnos, ya que evidentemente no estamos en el "despegue", si estamos calentando los motores al comienzo de la pista (que parece que no), si caemos en picada o si se trata sólo de una suave inmersión en un pantano, tan suave que no nos tenemos que dar cuenta de ella ni protestar (sólo dejarnos tragar); ni se nos ha indicado tampoco cómo vamos a poder manejarnos con estos coeficientes de crecimiento tan tercamente negativos. De lo que no puede quedar dudas es que las técnicas de planificación a las que hemos hecho referencia deben quedar archivadas por el momento porque, a menos que se pretenda que adoptemos también en la educación coeficientes negativos (para adaptarnos, pues la adaptación pasa por ser una postura "psicosocialmente" adecuada; por otra parte es lo que parecería surgir del tratamiento que *sufre* la enseñanza día a día), conducta obviamente inaceptable, no hay manera de efectuar los cálculos que aquéllas presuponen.

¿Exageramos? No mucho, a nuestro entender. Pero dejemos por un momento esta consideración para ver cómo luce el sistema de enseñanza en su momento actual (nos limitaremos a algunos aspectos), para volver luego a mirar estos asuntos del desarrollo y de la planificación de la educación que *necesariamente* nos tienen que interesar.

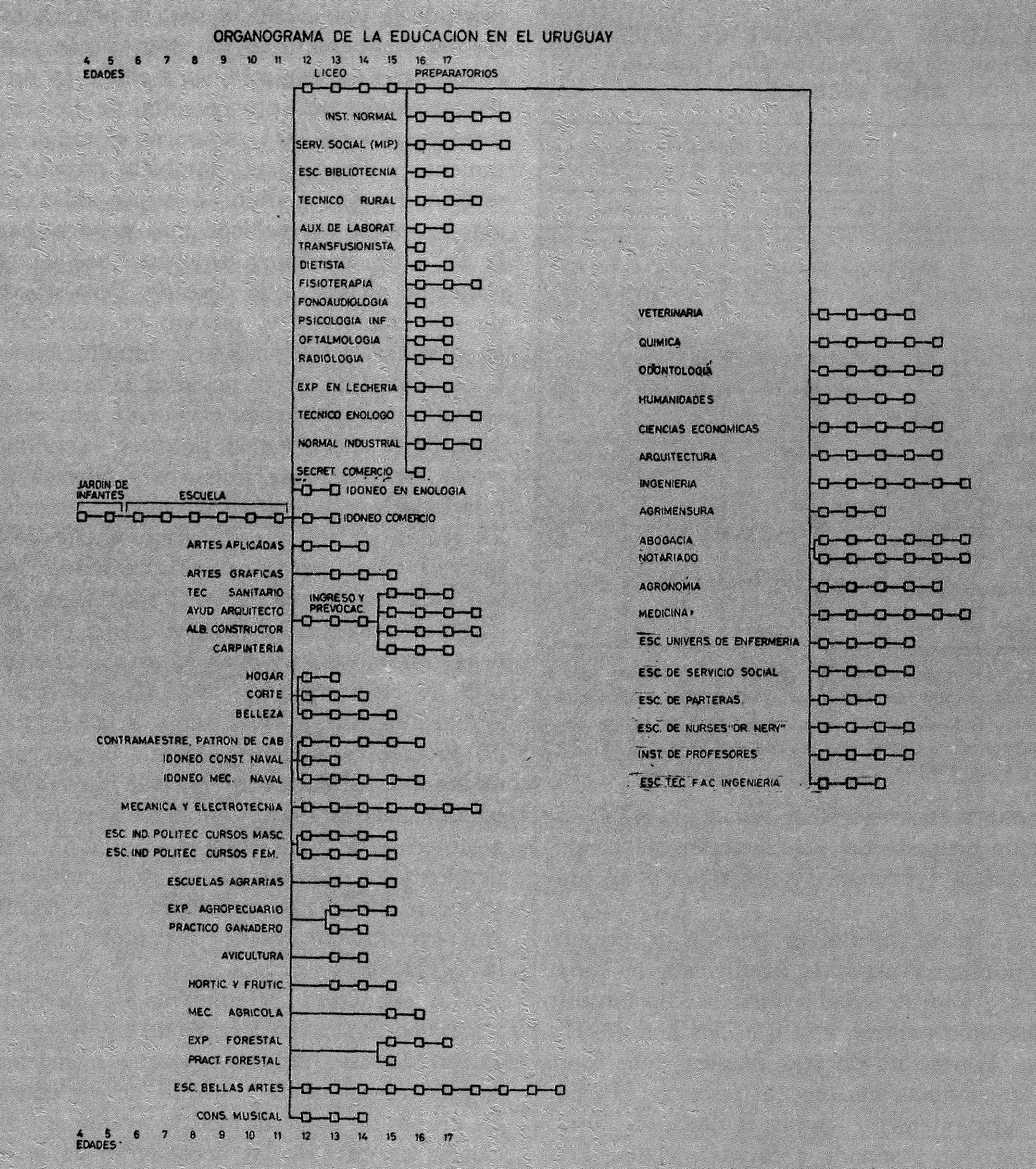
NOTAS

([1]) Curiosamente, cuando se reitera el anuncio de la muerte de las ideologías es cuando más instrumental se fabrica para luchar contra ellas; baste un sólo ejemplo: Walt Rostow, **The stages of economic growth; a non-comunist manifesto.** ([2]) El crecimiento resultaría de la acumulación multiplicada por ciertos coeficientes que medirían la educación y el adelanto tecnológico, entre otros factores. En este sentido a aquéllos se les llama multiplicadores del desarrollo. ([3]) Bettelheim, Ch. y otros, **La construction du socialisme en Chine,** p. 165. En otros pasajes Bettelheim señala: "La tensión necesaria para el progreso... no genera un sentimiento incesante de insatisfacción" como el que surge en la sociedad de consumo "y puede nacer y nace precisa y directamente en la esfera de la creación y del dominio de la naturaleza"... "Es cierto, en el mundo capitalista, el desarrollo del conocimiento y el progreso técnico son ocasiones para un aumento de los beneficios, pero ése es un resultado del capitalismo mismo y no una necesidad del desarrollo de la ciencia y del conocimiento" (p. 167-8). El rechazo de la sociedad de consumo no implica "negarse a una diversificación creciente de las producciones, en la medida en que esta diversificación ayuda a la expansión de las necesidades sociales, vividas cada vez más como fundamentales" (p. 166). Entre las numerosísimas obras recientes dedicadas al análisis de la sociedad de consumo merecen destacarse las de Henri Lefebvre (**Position: contre les technocrates,** París, Gauthier, 1967, y **La vie quotidienne dans le monde moderne,** París, Gallimard, 1968, y de J. K. Galbraith (**Le nouvel état industriel,** París, Gallimard, 1967; hay edición española), que contienen estudios más penetrantes que otras más de moda. ([4]) Las obras de Tinbergen, Correa y Coombs pueden servir como ejemplo; ver además la bibliografía de planificación de la educación editada por el Instituto Internacional de la especialidad, fundado por Unesco. Tinbergen, Jan; Bos, H.C. y otros, **Econometric models of education,** París, OECD, 1965. Correa, Héctor, **The economics of human ressources,** Amsterdam, North Holland, 1963, y **Quantitative methodologies of educational planning,** París, IIPE, 1967. Coombs, Philip H., **La crise mondiale de l'éducation,** París, PUF, 1968. IIPE (ed.), **Educational costs and productivity,** París, 1967. Lyons, Raymond F. (ed.), **Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación; la experiencia de América Latina,** París, IIPE, 1965. Acaba de aparecer un libro de metodología de la planificación debido a J. D. Chesswas (**Methodologies of educational planning for developing countries,** París, IIPE, 1969, 2 vol.) que encara los aspectos prácticos del trabajo en países subdesarrollados. ([5]) Es evidente que tal posición se enfrenta a la concepción llamemos clásica de la educación según la cual ésta es fundamentalmente formación del individuo humano como tal y/o formación de éste dentro de un contexto social ("haciéndole comprender las estructuras del mundo en que vive, sus contradicciones y desigualdades", según las palabras de Maurice Duverger). ([6]) Aunque no hay acuerdo general, es corriente designar por "desarrollo", en la expresión I y D (R & D: **research and development**), los recursos necesarios para la implantación del cambio, para la innovación; la investigación tecnológica implica la "puesta a punto" de cada nuevo adelanto en la fase de producción. ([7]) Los estudios más importantes sobre el aporte económico de la educación se deben a Stanislav Stroumilin (Aspect économique de l'enseignement en URSS, **Revue Internationale de Sciences Sociales,** 1962, p. 682-95) y Edward Denison (Measuring the contribution of education —and the residual— to economic growth, en: **The residual factor and economic growth,** París, OECD, 1964, p. 13-55). ([8]) Hay quienes dicen a este respecto como Molière decía del silogismo a su maestro de filosofía: "Voilà des mots qui sont trop rebarbaratifs; cette logique-la ne me revient point. Apprenons autre chose qui soit plus jolie". (**Le bourgeois gentilhomme.** Acto II, escena IV). ([9]) El producto **per capita** desciende de ese modo porque, dado que el producto bruto global está estancado, el aumento de población (aunque lento) provoca la disminución del índice.

ALGUNOS ASPECTOS DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

ENSEÑANZA ELEMENTAL

Si nos atuviéramos a las normas internacionales respecto de las exigencias de enseñanza primaria como base para el desarrollo, y en vista de las estadísticas globales solamente, podríamos quedarnos muy contentos; en el Uruguay el 102 % (!) de los niños están escolarizados y el porcentaje de analfabetismo es reducido (9.7 %) ([1]). Y, en efecto, sobre la base de esas solas consideraciones, no es en enseñanza primaria donde debería realizarse el esfuerzo principal del país, sino más bien en enseñanza media, especialmente técnica, y en enseñanza superior. Es la enseñanza en estos últimos niveles, y muy especialmente el uso que se haga de los recursos humanos formados, lo que determinaría la funcionalidad del sistema educativo con miras al desenvolvimiento económico. Pero si acompañamos aquellas cifras con algunas otras, la situación, aunque no cambie fundamentalmente (por el momento) en el sentido indicado, presenta caracteres que llevan a todo menos a la satisfacción. Si recordamos que de los alumnos que ingresan a primaria sólo el 62 % llega a cuarto año y sólo el 40 % egresa (1958) ([2]) y, a la vez, que las condiciones mínimas para un desarrollo educativo adecuado, en la forma de recursos y de construcciones, no sólo no se dan sino que las cifras de los primeros se mantienen estacionarias (y se entregan irregularmente), y las segundas descansan en donaciones circunstanciales o en recursos que difícilmente llegan, podremos empezar a trazar un esquema más ajustado de la situación. Si se dijera que las cifras de recursos no aumentan porque se ha llegado a topes educativos (el 102 % de escolarización podría estimarse tal), sería a partir de una visión muy simplista de las cosas. Pero



Fuente: I. E. E. U. (Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay).

AMÉRICA LATINA: COEFICIENTE DE DESERCIÓN ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA. AÑOS RECIENTES [1]

PAÍS	PORCIENTO RESPECTO DE LOS MATRICULADOS EN PRIMERO	
	Sexto grado	Egresados
Argentina	33	—
Bolivia	16	11
Colombia	18	13
Costa Rica	24	22
Cuba	31	28
Chile	22	12
Ecuador	19	16
El Salvador	16	12
Guatemala	12	12
Haití	5	3
Honduras	13	9
México	21	18
Nicaragua	6	5
Panamá	51	43
Paraguay	13	12
República Dominicana	6	5
Uruguay	34	34
Venezuela	30	25

1) Proporción de alumnos de 6º grado o egresados de la escuela primaria con respecto a los matriculados 6 años antes.

Fuente: CEPAL, "El Desarrollo Económico de América Latina en la Post-Guerra", volumen II. Santiago, CEPAL, 1957. Incluido en ERHU.

además resulta claro que si solamente el 47 % de la población ocupada del país tiene enseñanza primaria completa (¡primaria!), los topes están muy lejanos aún.

Por otra parte, la alta proporción de uruguayos con enseñanza primaria insuficiente no surge sólo de los grupos de edad avanzada sino también de esa deserción enorme a la que nos hemos *acostumbrado*. Porque no de otra manera debe interpretarse la conducta nacional al respecto. Ha sido probado suficientemente (hasta el hartazgo, diría) que la deserción responde a causas sociales. Pero si, simultáneamente con el deterioro socio-económico de la población, la escuela pública carece de medios compensatorios de intervención para paliar ese proceso en una mínima medida (y no pueden llamarse tales los provenientes de las comisiones pro-fomento escolar), entonces el estado, indirectamente y directamente también, *promueve* la deserción. En este sentido no hemos alcanzado todavía los mínimos críticos que pueden hacer que la falta de enseñanza elemental sea *también* un obstáculo al desarrollo deseado. Pero seguramente, de continuarse en el proceso de deterioro de las circunstancias nacionales y, simultáneamente, de la capacidad de intervención de la escuela, también en este nivel podremos encontrar una excusa *más* para la detención en el progreso económico.

Es cierto que los maestros y núcleos allegados a la escuela pública han llamado la atención sobre los graves efectos que se sufren y sufrirán aun en mayor medida, pero como esos llamados de atención son totalmente desoídos (se los toma muchas veces como interesados), el proceso puede con el tiempo llegar regresivamente a aquel nivel, por más que la tasa de escolarización (léase de inscripción) siga siendo alta. La defensa frente a la crisis grave en un proceso de este tipo, lo que la retarda por lo menos momentáneamente, es que la escuela pública en este país está acostumbrada a recibir recursos insuficientes e igual obtener resultados. Pero éstos tienden a ser cada vez menos satisfactorios en cuanto incide ahora profundamente en la enseñanza el empobrecimiento rápido de amplísimas capas de la población.

La estructura de gobierno de enseñanza primaria no ayuda para nada a lograr una modificación de este proceso; porque si ingenuamente supusiéramos que la cercanía de los consejeros a los grupos de gobierno podría ayudar a hacer conciencia en éstos de las necesidades de la enseñanza, ignoraríamos lo que ni los perros desconocen.

Por el contrario, la integración actual de los consejos con miembros designados por el poder ejecutivo los lleva a menudo a medidas francamente absurdas desde el punto de vista del desarrollo (3), e impide además una adecuada representación de los más interesados en la enseñanza.

La enseñanza primaria en su etapa actual no plantea pues obstáculos de bulto a un desarrollo nacional posible (si exceptuamos los derivados de la falta de enseñanza en zonas rurales), pero su deterioro, de no cambiar las tendencias indicadas, podrá sin duda plantear problemas extremadamente serios que luego será mucho más difícil enfrentar.

ENSEÑANZA MEDIA

Dado el rápido crecimiento (especialmente en enseñanza secundaria), en 1965 la tasa de escolarización de la enseñanza media en su conjunto era del 45 % (4) tomando como base los alumnos

PERFIL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN OCUPADA — 1963

PERFILES DE INSTRUCCIÓN	GRUPOS OCUPACIONALES: Profesionales y técnicos		Administrativos y Gerentes		Empledos y vendedores		Operarios y artesanos		Personal de servicio		Totales	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
1. **Formación universitarias**												
a) Completa (4º año de Facultad y más)	12.852	23.58	894	6.15	2.280	1.05	626	0.14	263	0.15	16.915	1.86
b) Incompleta (2º de Preparatorio a 3er. año de Facultad 1)	5.052	9.27	1.497	10.30	12.766	5.88	1.877	0.42	964	0.55	22.156	2.44
2. **Formación Media**												
I. General												
a) Completa (Liceo completo a 1º de Preparatorio)	5.728	10.51	2.780	19.13	32.805	15.11	7.374	1.65	3.927	2.24	52.614	5.79
b) Incompleta (1er. año de liceo aprobado a 3er. año aprobado)	3.183	5.84	2.168	14.92	33.695	15.52	20.469	4.58	8.275	4.72	67.790	7.46
II. Técnica												
a) Completa (3er. año aprobado)	1.641	3.01	353	2.43	3.973	1.83	11.263	2.52	1.403	0.80	18.633	2.05
b) Incompleta (1er. año aprobado a 2º año aprobado)	392	0.72	105	0.72	3.799	1.75	6.525	1.46	1.858	1.06	12.679	1.40
III. Normal												
a) Completa (3er. año aprobado)	10.383	19.05	105	0.72	999	0.46	45	0.01	175	0.10	11.707	1.29
b) Incompleta (1er. año aprobado a 2º año aprobado)	927	1.70	—	—	630	0.29	90	0.02	18	0.01	1.665	0.18
IV. Otros (Incluyendo militar)	1.962	3.60	105	0.72	738	0.34	492	0.11	2.367	1.35	5.664	0.63
3. **Formación Primaria**												
a) Completa (6º año aprobado)	7.936	14.56	3.824	26.31	66.782	30.76	102.169	22.86	42.042	23.98	222.753	24.52
b) Incompleta (1er. año aprobado a 5º año aprobado)	4.219	7.74	2.620	18.03	53.191	24.50	243.891	54.57	94.165	53.71	398.086	43.82
4. **Sin instrucción**	229	0.42	83	0.57	5.450	2.51	52.112	11.66	19.864	11,33	77.738	8.56
TOTAL	54.504	100.00	14.534	100.00	217.108	100.00	446.933	100.00	175.321	100.00	908.400	100.00

Fuente: Muestra de Anticipación de Resultados Censales. 1963. Incluido en Síntesis...

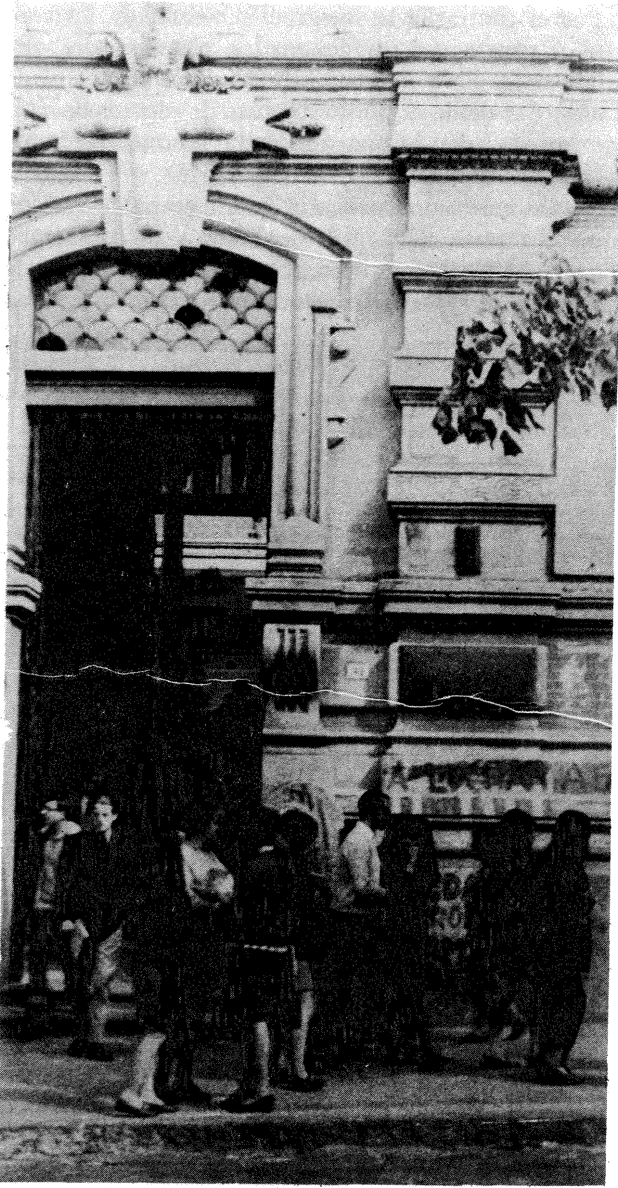
1) Incluye los que están en condiciones de matricularse en la Universidad.

matriculados y el tramo de edad de 13 a 18 años. El 65 % de los jóvenes de 14 años estaba dentro del sistema educativo. El Informe a la Conferencia de Ministros de Educación de Buenos Aires (1965) nos dice: "En un proceso educativo ideal, sin retrasos por retardos en el ingreso o repetición, significaría que, teóricamente, se estaría financiando 9 años de educación para el 65 % de la población" ([5]) (le falta decir: de la población que llegue *desde ahora* a los 14 años). Plantear las cosas de ese modo es totalmente engañoso en cuanto, por un lado ese proceso ideal se sabe que no se da de ese modo en parte alguna, pero ello no sirve de excusa porque *nuestro* alejamiento del ideal y de lo normal en cuanto a rendimiento es notorio, y hasta espectacular en algunos casos ([6]). La distribución y el crecimiento son por otra parte desparejos. Mientras en el período 1956-65 los efectivos de enseñanza secundaria crecen en un 67 %, los de la enseñanza técnica media crecen en proporción sensiblemente menor, vale decir que ésta disminuye su participación en el total de la enseñanza media.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

La característica más clara de la enseñanza secundaria en el país es pues su notable crecimiento demográfico: en los últimos veinte años cuadruplicó sus efectivos (siempre se trata de inscripciones, sin contar las deserciones producidas en el transcurso del año). Se puede afirmar que una gran proporción de los problemas importantes que enfrentó y sigue enfrentando, y el éxito o fracaso de las medidas para resolverlos, dependen en gran parte de esa circunstancia.

Puede estimarse que la expansión demográfica en el alumnado, al no ser acompañada por paralelas medidas adecuadas, hizo explícitas, a través



La población liceal crece a ritmo acelerado.

de una típica crisis de crecimiento, las fallas que Enseñanza Secundaria venía gestando (y mostrando parcialmente) desde largo tiempo atrás.

La modificación más importante dentro de la docencia media es la implantación del plan 1963 en enseñanza secundaria y algunos de los aspectos de su aplicación pueden considerarse de interés en aquel sentido. Frente a un plan anterior insostenible (teniendo especialmente en cuenta el contenido de los programas), el plan del 63 es desde muchos puntos de vista artificial. Por apresuramiento en la aplicación de principios reformistas sin un estudio previo de sus posibles consecuencias; por haberse implantado al margen de la realidad económico-social del ente (masificación por un lado, falta de aulas y de talleres, para turnos de 6 horas y para grupos de 25 alumnos, por otro); por constituir una adaptación de modalidades francesas y norteamericanas que ignoró aspectos básicos de la realidad educativa nacional (la coordinación con la Universidad del Trabajo al principio ni se plantea y sólo al llegarse al sexto año se plantean otras coordinaciones); por la tendencia a la aprobación masiva (o casi) del alumnado; por no efectuarse evaluación ni comparación (control) de la experiencia (se trató más de un plan sustitutivo que de un plan experimental); por ampliarse su aplicación en forma indiscriminada. Se trató más de cumplir una necesidad visible (la de sustituir un plan caduco, la de promover formas renovadas de docencia) que de proceder en forma metódica a una experiencia pedagógica básica para el país y al mismo tiempo poco repetible dada la inercia del sistema educativo.

Frente a una actuación con estas características por parte de los responsables de las medidas y *en parte* por ello (pues otras causas había) el profesorado adoptó posiciones críticas, no sólo respecto del plan 63 sino de toda la problemática de la enseñanza secundaria, que se tradujeron en el trabajo de las sucesivas reuniones de la Asamblea de Profesores (Art. 40) y especialmente en el trabajo técnico al nivel de comisiones en los períodos intermedios; labor crítica que no fue atendida por el Consejo de Enseñanza Secundaria (pues mientras la referida asamblea se pronunció reiteradamente en contra de extender la aplicación del Plan 63 en la forma en que se hizo, el Consejo siguió adelante); labor de preparación de textos fundamentales (anteproyectos de ley orgánica y de estatuto del profesor, plan de reforma de la enseñanza nocturna), realizada desde abajo a partir de las salas de profesores de cada liceo.

Frente a una acción del profesorado (impulsado por sus capas más combativas) cada vez más eficaz, el gobierno de la enseñanza persistió en su política de acomodos que se tradujo en la rareza de concursos, en los nombramientos precarios en forma masiva, en la resistencia a utilizar a los egresados del Instituto Artigas en forma adecuada. El Consejo actuaba en forma extremadamente centralizada y por ello ineficaz, sin usar prácticamente asesoramiento, sin impulsar servicios técnicos esenciales, con una total ausencia de planeamiento educativo. En un momento de expansión, y por tanto de necesidad de nuevos métodos para enfrentarla, la Oficina de Capital a través del favoritismo y de los peores procedimientos (típicos de la administración pública y especialmente inconvenientes en un organismo docente), y las oficinas contables con sistemas totalmente arcaicos, fueron muestras de lo que en enseñanza secundaria no se debía hacer y se hacía. Por ello se gestó y fue cobrando fuerza una acción del profesorado que se expresaba en problemas docentes a través de la citada asamblea y en problemas gremiales a través de organizaciones cada vez más adecuadas y sumamente dinámicas que comenzaron a

sustituir el predominio de grupos por el interés de la mayoría, preocupada por los problemas de la enseñanza y por los métodos para hacerla posible y mejor. Sucesivas reuniones y luchas que, característicamente, partieron del interior del país, donde los problemas eran si no más graves más notorios, llevaron a un comienzo de marginación del amarillismo y de los grupos meramente electoreros.

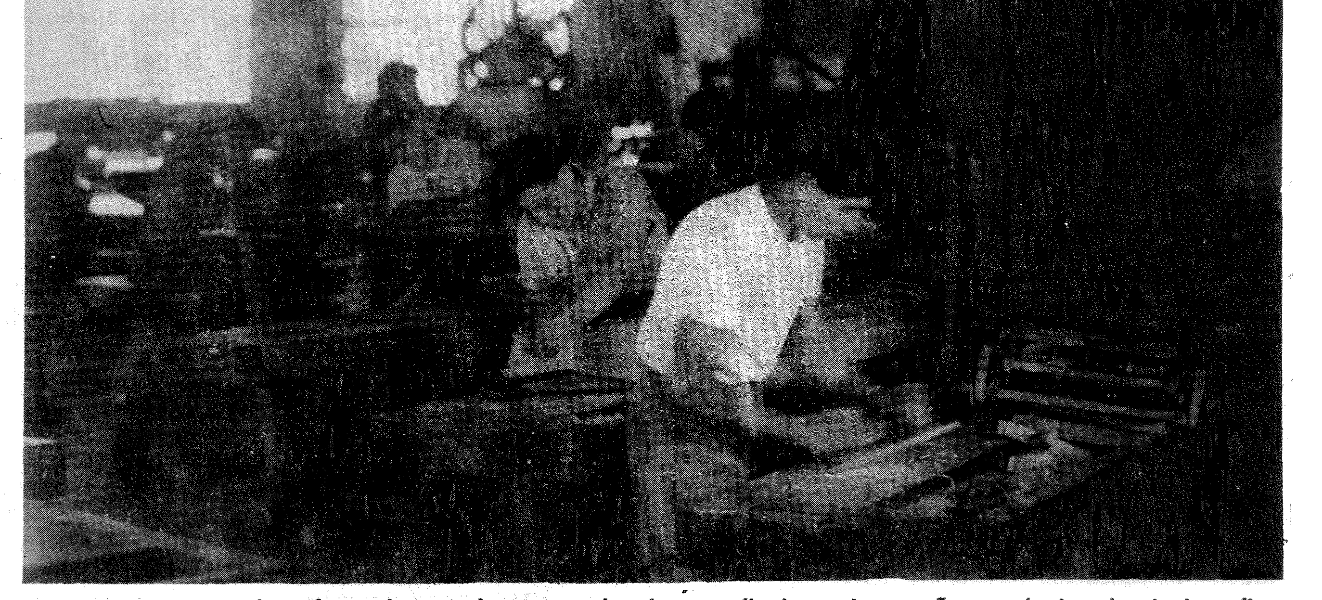
En la actualidad Enseñanza Secundaria se enfrenta con los mismos problemas renovados y con otros nuevos, pero el profesorado ha encontrado para ellos también nuevos métodos. Los movimientos docentes y gremiales se revelaron como aspectos de un movimiento que en realidad apunta hacia una verdadera política educativa que, si bien no se ha concretado todavía en cambios decisivos, permite esperar su advenimiento. Reorganizaciones administrativa y reglamentaria, relevamiento de herramientas disponibles y de necesidades, racionalización en la ubicación de institutos, apertura de nuevos liceos nocturnos, concursos a lista abierta, reconocimiento de que (por motivos económicos) el plan 41 va a durar todavía, pero a la vez renovación de los programas de sus materias, son tareas y comprobaciones que Enseñanza Secundaria tiene ante sí y que ha comenzado a poner en marcha.

De todos modos el crecimiento demográfico, que mantiene su ritmo, hace cada vez más aguda la carencia de textos adecuados, de métodos puestos al día, de laboratorios, de bibliotecas (casi no las hay), de edificios, de una formación más dinámica de docentes. Enseñanza Secundaria está inserta en un movimiento que le plantea problemas y que le impone buscar soluciones (y además quiénes las formulen y ejecuten a corto plazo). De cómo logre sortear los escollos que su mismo desenvolvimiento le plantea (aparte de los políticos, que son motivados por la impetuosa creciente de despolitiquerización que está viviendo), dependerá el que se convierta o no en un impulso activo en un país cada vez menos acostumbrado a ellos y cada vez menos dispuesto a aprovecharlos. De la improbable lucidez de los gobernantes dependen en parte los resultados del esfuerzo de los docentes, sobre todo de los nuevos docentes de enseñanza secundaria.

ENSEÑANZA TECNICA MEDIA

Si la enseñanza primaria ha cumplido en lo esencial con los requisitos del desarrollo y posee en lo fundamental, por su tradición y a pesar de su forma de gobierno, los mecanismos para invertir, de ser posible, el proceso de deterioro que sufre por motivos exteriores, si la enseñanza media general ha mostrado tendencias claras aunque todavía insuficientes hacia un cambio sustancial de los modos defectuosos de su actuar reciente, y si, como veremos, la enseñanza superior está impulsada por un constante espíritu renovador que no elude concretarse en medidas incisivas (los resultados de cuya acción dependen de la receptividad —o de la oposición— exterior a cambios profundos), la enseñanza técnica media que imparte la Universidad del Trabajo parece estar en cambio sumida en un letargo, con una falta de dinamismo tal que sólo —aquí sí sólo— las medidas exteriores le producen cambios; y no carece de ellas por cierto.

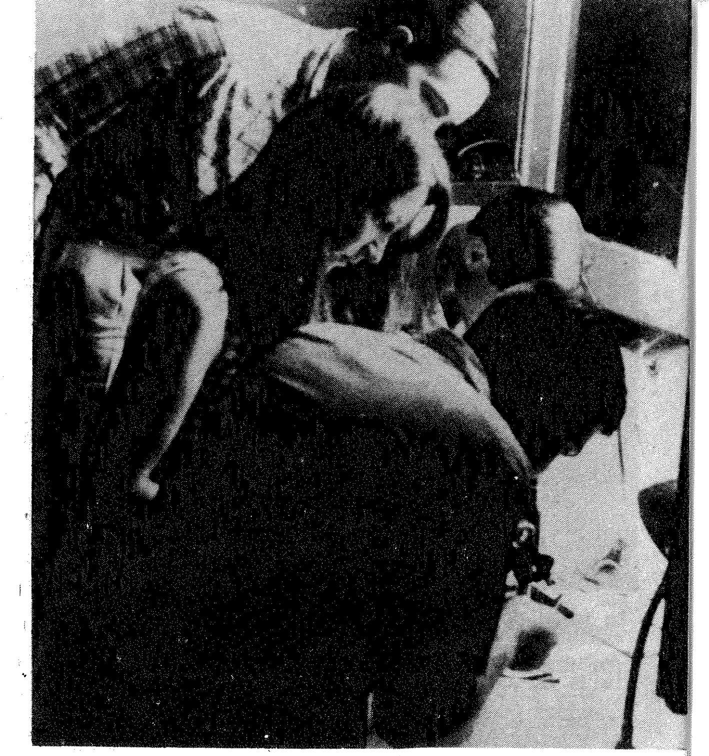
Si hay un tipo de enseñanza especialmente adecuado para poseer dinamismo y una predisposición a promover el desarrollo, supuestas otras condiciones que claramente no se dan en el país, es la enseñanza técnica de nivel medio. Sólo que, para cumplir con esta función, es necesario que por sí misma busque la manera de transformar sus modos de actuar. Muy condicionada por su estructura de gobierno, propensa por tanto a presenciar me-



La falta de materiales afecta demasiado a menudo el aprendizaje en la enseñanza técnica de nivel medio.

didas de corto alcance por cortas miras, sujeta a vaivenes politiqueros, a esperanzas nuevas cada poco y a su frustración cada menos, le resulta realmente difícil alcanzar un nivel adecuado de eficacia ([7]) y su presunta autonomía no da lugar a la independencia de criterio que lo posibilite. Su consejo directivo, integrado, por ley, por representantes de asociaciones, organismos y poderes ([8]) apenas menos que los imaginables, la mayoría de los cuales, pese a manifestaciones en contrario, parece responder a quienes manden al nivel nacional, no logra (¿quiere?) votar un proyecto de ley orgánica que cambie tan arbitraria estructura; llega sólo por presión gremial a protestar porque no le entregan recursos luego de permanecer casi un año quietecito, aprueba ayudas extranjeras sujetas a condiciones inaceptables ([9]) u omite su tratamiento, "nombra" a troche y moche docentes y más docentes de pocas horas (ni hablemos de funcionarios administrativos) mientras reivindica oralmente su deseo de hacer concursos, insiste en crear cargos en sus institutos dedicados al sector terciario (y a los aspectos más superfluos de éste) en un momento como el actual, mientras que en su proyecto de Presupuesto por Programas dice querer promover la formación de recursos humanos para los sectores más activos de la economía, compra instalaciones totalmente inadecuadas mientras no reclama (o no logra que lo oigan) que se construyan los que figuran en los planes aprobados por el Poder Legislativo, permite que sus laboratorios queden a medio construir en una enseñanza que los requiere con fuerza, parece no tener interés en que sus egresados utilicen las posibilidades abiertas por la universidad para ellos ([10]) quizás por una vocación frustrada de realizar enseñanza superior, que, cada vez que se trata de fundamentar, alude exclusivamente al nombre de la institución.

Sin duda, parecería difícil creer que no exageramos. Lo hacemos en un sentido: por defecto; sólo nombramos *algunas* de las lacras que los alumnos en primer lugar, los docentes en segundo, y desde luego el país, tienen que sufrir y soportar; en rigor habría que extenderse para poder ser justos. Y no se trata de que no haya docentes de buena voluntad (aunque no hayan logrado todavía el nivel de rigor en sus luchas que lograron ya los de enseñanza secundaria), no se trata de que los estudiantes no se muevan (y muy en especial últimamente con una independencia que les logra enemigos y les hace perder "amigos") para mejorar la enseñanza y sobre todo sus condiciones, que son deplorables (talleres sin materiales, o sólo de desecho, maquinaria y equipos caducos hace ya mucho, organización totalmente defectuosa). Cuando las circunstancias hicieron que, en el Consejo Directivo en ejercicio, siete de sus once miembros fueran docentes de la propia casa de estudios, hubo quienes esperaron por lo menos algunos cambios. Sin embargo los docentes (la masa de docentes) no lograron hacerse expresar adecuadamente, o con las mayorías necesarias (teniendo una presunta cómoda mayoría de siete en once), y en cambio siguieron viviendo la misma realidad de siempre, agravada además por circunstancias exteriores. (11) Porque la sólita politiquería, la que no permite un cambio en las formas de la enseñanza técnica media, cambio que dé *una* de las condiciones necesarias para el desarrollo nacional (la que está a cargo de la institución dar), hizo que no hubiera siete *docentes de la Universidad del Trabajo* sentados para decidir, sino, como siempre, tres delegados directos del poder ejecutivo, otros más o menos indirectos, uno de... Esto que decimos no debe de ningún modo interpretarse como un ataque personal porque es el sistema (12), sistema de costumbres nacionales difíciles de extirpar y de



Para el microscopio también hay que hacer cola.

grupos políticos carentes de la más mínima lucidez, lo que hace que la Universidad del Trabajo sea un ente no-autónomo en lugar de ser uno dedicado a formar a quienes impulsen el desarrollo nacional.

Dada esta situación, la docencia y el aprendizaje están propensos a sentir doblemente las circunstancias exteriores. Cuando el gobierno se permite no entregar los recursos sin que se los reclame mayormente, cuando la situación económica hace que cierren industrias y la situación del empleo se deteriore, cuando simultáneamente los países vecinos (y los no tan vecinos) actúan como bombas que chupan a nuestros técnicos más valiosos (y especialmente a los de nivel medio, porque son

decisivos en toda estrategia del desarrollo), hace falta ya no sólo una política educativa, que no se da, sino esencialmente preservar y mejorar los mecanismos docentes de detalle, que son los que más sufren en esa situación (de falta de todo lo necesario) y los que más hacen sufrir al alumno y por tanto, a la larga, al país. Sólo la muerte mueve (y es loable que así sea, pero son tan escasas las medidas loables...) a que las autoridades reclamen con cierta energía que el gobierno rectifique rumbos. País desgraciado que necesita eso para que las autoridades de un consejo llamado autónomo se decidan a dirigirse con *más* apuro del de siempre a quienes son los responsables penúltimos del descaecimiento de la enseñanza en el país.

A veces se habla de desarrollo y se proponen cosas ("la pesca está ahí; los extranjeros se la llevan; bastaría...") ignorando por completo que los recursos humanos no son todo, que deben ser formados adecuadamente y no en medio del apuro, que para toda nueva actividad de envergadura son necesarios capitales nacionales (que no abundan); que es necesario a la vez que los mismos partidos voten leyes de protección (cuando en el mismo momento están a consideración proyectos de ley de pesca que deberían hacer enrojecer de vergüenza a muchos por la entrega que implican).

Nuevamente, la enseñanza, y la enseñanza técnica sobre todo, pueden promover el desarrollo; pero no bastan, requieren medidas adecuadas y valientes al nivel nacional; pero para poder sacar partido de esas medidas, si se dan, es necesario que se recurra a tecnologías convenientes para el país y que éste cuente con medios y organización para utilizar eficazmente los recursos humanos que forma. Mientras todo eso no suceda, la "educación para el desarrollo" seguirá siendo una promesa con la cual engañar a quienes acepten que se les engañe.

ENSEÑANZA SUPERIOR

Sólo se pueden entender las circunstancias de la vida universitaria en 1969 si se tiene una idea de la voluntad de transformación que se expresa de modo creciente en los dos últimos decenios; voluntad de transformación de la Universidad en sí misma, voluntad de transformación de la sociedad dando a ésta la conciencia y los instrumentos (aunque no la fuerza) para realizarla. Voluntad que se concretó en acción cuando la lucha entre ella y la reacción provocada lo permitió. La historia (13) de la enseñanza superior en ese período es una historia de los mejores impulsos, muchas veces frustrados, que el país intentó. Lucha constante por la autonomía, por renovar los fines de la educación (14), intentos de lograr presupuestos por partidas globales (que le permitieran concretar en decisiones esa autonomía) y de llevar a cabo proyectos. Con la Facultad de Humanidades y Ciencias encara un nuevo tipo de enseñanza que supere el profesionalismo estrecho (pero lo hace sobre la base de opciones que le vienen de fuera, por ley, con las consiguientes imposiciones y en base a ideas caducas, socialmente inviables); proyecta medidas de bienestar estudiantil (que luego llevará a cabo); adopta un enfoque y acción sociales (a través de misiones sociopedagógicas y contactos obrero-estudiantiles, de los centros de la FEUU (15) y de una labor de extensión cultural que trata de alcanzar a núcleos más amplios). (16) Ésas son algunas alternativas que preludian la década siguiente. Cuando "los estudiantes eligieron a Agorio" (palabras de "El estudiante libre") se vivió el impulso de las generaciones formadas por la reforma de Córdoba pero que recién en ese momento accedían a la oportunidad de decidir. (17) Ante una nueva reforma constitucional (1951), el renovado ataque a la autonomía enfrenta la decisión de un Claus-

tro General que logra, con la lucha de los órdenes universitarios impulsada por el movimiento estudiantil, no ya sólo la propia autonomía universitaria integral (de gobierno, técnico-docente, administrativa y financiera) sino también la autonomía estatuida de las demás ramas de la enseñanza pública. Son años en que la Universidad comienza a romper sus propias barreras internas (intervención de Agronomía, nuevo plan de Arquitectura), a la par que intenta romper las externas (reclamo de la dirección del Hospital de Clínicas —lucha cuyo resultado involucró una carga difícil de soportar a la vez que asumir la responsabilidad que los organismos estatales de la salud no cumplían—; reclamo de una política seria de viviendas, reclamo de transformaciones sociales imprescindibles, para las que ofrecía su colaboración, fundamental por la renovación que ella misma estaba viviendo). [18] La exigencia de una ley orgánica que sustituyera una estructura legal caduca, que permitiera transformaciones docentes sustanciales, se unió a una renovación en las actitudes de sus estudiantes que, con motivo de tratados impuestos y de guerras, frías o ardientes, pero siempre impuestas, supieron renovar posiciones antiimperialistas. [19] El acceso de Cassinoni al rectorado trajo un programa de acción [20] que resumía todo el sentido del proceso y se proyectaba sobre el futuro. A partir de 1957 se logra finalmente un presupuesto por partidas globales, se adoptan medidas de bienestar indudable para los estudiantes más necesitados (becas de ayuda económica, comedor), se obtiene un predio para el hogar estudiantil que llega a ser el paso inicial de uno de los núcleos de la decisiva concentración edilicia de la universidad, se impulsa la investigación científica [21] con medidas concretas (se tiende a la dedicación total generalizada, entre otras), y se culmina en 1958 con la obtención, en un momento crítico para el país, de una ley universitaria fundamental. La lucha, las manifestaciones estudiantiles y populares, obtienen este instrumento de transformación. Los cambios en la sala de reuniones del Consejo Central de la Universidad marcan tardíamente el pasaje de una universidad allí todavía exteriormente engolada, a una universidad a la altura de su tiempo. Cassinoni supo interpretar lo que la universidad quería; como dijera más tarde Crotoggini: "Fue el gran rector de la universidad moderna; rector de la ley orgánica, le llamaron admirativamente los estudiantes; rector de la universidad popular, lo llamaron las fuerzas progresistas; la universidad de Cassinoni, dijeron despectivamente sus detractores. Pero todos coincidieron en unir indisolublemente el nombre de Cassinoni al de la universidad, al de una universidad renovada, nueva, pujante, vital y fuerte".

Vale la pena recordar algunos de esos hitos porque es a partir del impulso que los pone *y trasciende*, y por él mismo, que esa universidad nueva, y sobre todo vital, choca con la resistencia de un país que vuelve en un reflujo explicable pero no menos invertible; más que de un país, es el reflujo provocado por una clase (la b-ovino-banquera), que renuncia a la universalidad y al progreso para ombliguear, para preocuparse exclusivamente de sus propios intereses.

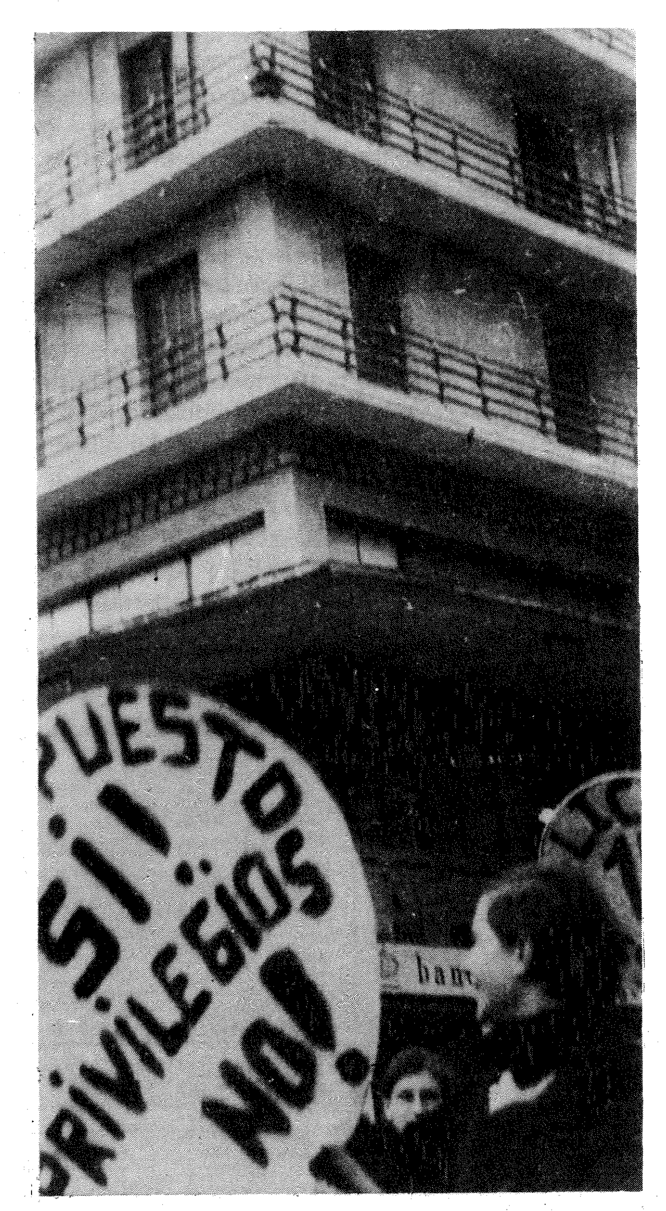
Desde 1958 a la fecha la Universidad ha tenido que luchar para impedir el regreso del país (no lo ha logrado pese a sus esfuerzos, porque la enseñanza superior y la investigación científica, aun iluminadas por su sentido social, no son, no pueden ser suficientes para ello); ha tenido que adaptarse a presupuestos escasos, a la falta de incentivos en el país, a las costumbres terciarias (burocratización creciente) en un país que no logra un desarrollo adecuado de sus fuerzas productivas. Es en este marco que debe estimarse la contribución de la enseñanza superior al desarrollo. Así, por ejemplo, la crisis de los comedores estudiantiles tiene que ver con el aumento de la población universitaria pero tiene que ver también con los adeudos del estado; los nuevos planes de estudio (en Medicina, en Ingeniería, en Agronomía, en Química...) responden a un deseo de renovación de la docencia en cada facultad pero la persistencia en la compartimentación de éstas es probablemente facilitada no sólo por un espíritu conservador sino por el hecho de que las fuerzas más renovadoras deben ocuparse en defender a la Universidad frente a constantes ataques exteriores de intensidad creciente; la disminución en el rendimiento educativo responde a causas internas pero especialmente a la situación de creciente desempleo que se acusa primero en las profesiones más "suntuarias" y luego en el país todo; el éxodo de los técnicos y de los científicos que generan una condición indispensable del desarrollo, recursos que la Universidad formó y cuya formación día a día renueva, ¿debe achacarse a los organismos docentes, como ha pretendido un ministro, o más bien es el resultado de políticas económico-sociales funestas? [22]

Pero a pesar de todos esos factores externos, decisivos en cuanto frustrantes, la Universidad sigue mostrando su voluntad de cambio en acción (¿no es "una mentalidad dispuesta al cambio" lo que los desarrollistas exigen más para nuestros "países en vías de desarrollo"?). La Universidad organiza y concreta un seminario de estructuras universitarias que funciona como la conciencia renovada de una universidad que conoce sus carencias pero que dispone recién desde hace muy poco del instrumento de cambio (la ley orgánica, que ahora se intenta desde afuera desdibujar), que parcialmente lo posibilita. Es en la Universidad que surge un Plan de Reestructuración (PRU) que no se limita a ser eso (es decir a modernizar las es-

POBLACION ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD

	1886	1899	1926	1939	1947	1953	1957	1960	
Enseñanza Secundaria	210	320	7478	—	—	—	—	—	
Agronomía	—	—	51	100	61	225	165	438	
Arquitectura	—	—	125	250	230	568	884	1263	
C. Económicas	—	—	164	250	247	983	1914	1929	
Derecho	101	98	524	1872	1552	5902	7221	4415	
Humanidades	—	—	—	—	—	447	930	1060	
Ingeniería	—	—	174	387	336	525	627	568	
Matemáticas	—	58	—	—	—	—	—	—	
Medicina	92	123	1097	884	1197	1842	2539	2988	
Odontología	—	—	161	273	289	291	415	624	
Química	—	—	—	744	694	1488	1930	539	
Veterinaria	—	—	14	96	121	129	156	192	14016
Esc. Bellas Artes	—	—	—	—	—	223	273	465	
Esc. Servicio Social	—	—	—	—	—	—	54	187	
Otras Escuelas	—	—	—	—	—	—	—	652	1304
									15320

Fuentes: Juan A. Oddone y M. Blanca París de Oddone, **Historia de la Universidad de Montevideo 1885-1958**, Montevideo, 1968, tomo II, pág. 606 (inédito). (Estas cifras no son reales. En algunas facultades son cifras de inscripción y en otras de asistencia pero dan las características tendenciales); e IEEU, tomo I, p. 285, Nº 130, Distribución de la población universitaria por facultades y escuelas, 1960.



La opción, para los estudiantes, sigue siendo clara.

tructuras docentes —prácticamente incambiadas desde 1908— y, sobre todo, de investigación) con el impulso y el espíritu que atraviesa este trozo de su historia que hemos ultrarresumido, sino que mediante un análisis económico serio abre las perspectivas que el país tiene por delante si quiere convertir, sobre bases razonables, (con un esfuerzo sostenido pero realizable) su microvocación aldeana y formar gente que esté preparada para una parte de esa transformación continental que está en proceso. Un plan que da la posibilidad de gestar algunas de las condiciones básicas para el desarrollo (pero que no se lo propone como fin) vuelve a las tradiciones más firmes y más progresistas y las revierte en la transformación de su propia acción docente. Pero no puede caber ninguna duda de que eso tiene que chocar con los intereses más reaccionarios, ni de que de éstos depende el poder político encargado de dar el pre-supuesto de la acción universitaria: los recursos financieros sin los cuales la enseñanza superior queda a cargo de una mediana universidad de provincia con vocación y trayectoria frustradas de universidad de nuestro tiempo y nuestro contorno.

RECURSOS FINANCIEROS PARA LA EDUCACION

Los datos contenidos en los cuadros adjuntos deben considerarse como indicadores muy primarios de las cifras de que se dispone realmente para gastos de educación. Ellos están tomados de las cifras que *figuran* en los presupuestos de enseñanza tal como éstos surgen de decisiones legislativas. Su valor es por tanto muy relativo. Por un lado está la inflación galopante; para tenerla en cuenta no basta con la aplicación a posteriori de coeficientes de deflación a las cifras en pesos corrientes; los presupuestos se alternan con las devaluaciones de la moneda, que deberían ser medidas extraordinarias, y que por el contrario tienden a ser frecuentes y fuertes; por otro lado, no acompañan el *ritmo* de la depreciación en el valor adquisitivo de la moneda debido además a otros motivos y serían necesarios coeficientes de deflación mensuales (cuando no instantáneos). ([23]) Pero además el proceso inflacionario no actúa de modo independiente sino que acentúa sus efectos en razón del atraso de los pagos. Este fenómeno de atraso tiene ya una larga historia (marcada por advertencias, por protestas, por paros, por huelgas, por la mera imposibilidad de funcionar), y tuvo bien conocidos altibajos. Pero ha tomado estado crónico, con lo que se agudizan de modo acentuado los efectos de la inflación. Dadas ya las demás variaciones económicas que acentúan el proceso de deterioro que tienen que sufrir los entes de enseñanza, se agrega un nuevo elemento de impredictibilidad (de seguridad de no pago en caso de contener las protestas, de mera imposibilidad de prever en los casos en que se protesta o cuando las situaciones hacen crisis que repercuten lo suficiente). Las cosas se han agravado a tal punto que el Ministerio de Hacienda se ha permitido impunemente no pagar durante larguísimos períodos (pagó a UTU dos duodécimos de gastos sobre 12 en 1967 y 3 duodécimos sobre 10 en 1968 —hasta octubre— cuando la situación ya se había hecho muy pública por las huelgas de estudiantes y docentes). Más de setecientos millones de pesos es la deuda que hacia fines de 1968 tenía con la Universidad. Y ha llegado un momento en que las entrevistas de autoridades de enseñanza y docentes con los responsables de esa situación han llevado al convencimiento de que éstos pretendían nada menos que hacer pasar las deudas a la cuenta del olvido...

Por eso, cada vez que —en oportunidad de votarse leyes presupuestales— el gobierno y especialmente la prensa comparan las cifras totalmente ficticias (por los motivos indicados) que figuran en el papel con las que otros países dedican a

RELACIÓN DE LOS GASTOS EN EDUCACIÓN CON EL PRODUCTO BRUTO INTERNO [1]
(en miles de pesos)

Año	Primaria		Secundaria		Universidad del Trabajo		Universidad [2]		Total Entes de Enseñanza		Total Educación y Cultura		Producto Bruto Interno
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	
1956	52.966	1.0	18.430	0.4	7.341	0.2	12.205	0.2	90.942	1.8			5:163.000
1957	63.173	1.0	25.013	0.4	11.216	0.2	21.840	0.4	121.242	2.0			6:117.000
1958	67.062	1.0	30.269	0.5	13.139	0.2	26.233	0.4	136.703	2.1	150.133	2.3	6:617.000
1959	70.445	0.8	33.741	0.4	13.421	0.1	25.738	0.3	143.345	1.6			8:865.000
1960	101.986	0.8	54.033	0.4	19.344	0.1	41.677	0.3	217.040	1.6			13:583.000
1961	193.623	1.1	81.552	0.5	52.442	0.3	71.550	0.4	399.167	2.3	430.230	2.5	17:304.000
1962	234.598	1.2	120.756	0.7	56.171	0.3	98.584	0.5	510.109	2.7			18:844.000
1963	251.553	1.1	137.435	0.6	62.577	0.3	113.249	0.5	564.814	2.5	610.419	2.7	22:518.000

Fuente: Oficina Técnica de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. Incluido en Síntesis...

1 No incluye aportes patronales.
2 Incluye el 30 % del Hospital de Clínicas.

DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO DE EDUCACIÓN

Año	Primaria		Secundaria		Universidad del Trabajo		Universidad [1]		Total Entes de Enseñanza
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	
1956	44.769	54.6	17.512	21.4	7.287	8.9	12.383	15.1	81.951
1957	55.550	49.9	25.349	22.4	10.420	9.2	20.919	18.5	113.238
1958	69.867	50.9	33.205	23.9	12.725	9.2	23.242	16.7	139.039
1959	70.786	49.8	33.205	23.3	12.725	8.9	25.534	18.0	142.250
1960	100.542	47.8	53.922	25.6	17.777	8.4	38.191	18.2	210.432
1961	204.700	48.6	90.600	21.5	51.700	12.3	73.972	17.6	420.972
1962	239.098	46.2	132.528	25.6	54.200	10.5	91.784	17.7	517.610
1963	257.062	45.1	149.571	26.2	57.700	10.1	106.312	18.6	570.645
1964	352.912	48.9	178.800	24.8	83.854	11.6	106.089	14.7	721.655
1965	825.539	42.2	482.000	24.7	354.330	18.1	293.960	15.0	1:955.829

Fuente: Oficina Técnica de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. Incluido en **Síntesis**...

1 Incluye el 30 % del Hospital de Clínicas.

educación, extraen con demasiada facilidad el convencimiento de que la situación no es deplorable sino magnífica. Hacen caudal de que la crisis nacional impide acrecer los rubros a la enseñanza pero ocultan de qué modo en los hechos ellos son disminuidos cada vez más por todo el proceso y por la irresponsabilidad de quienes se escudan en la apresurada afirmación de que las protestas estudiantiles responden a imitación o a costumbres ya viejas o a novedosas conjuras e infiltraciones.

Se observa una reducida dedicación de fondos a inversiones de capital (aunque en algunos casos el esfuerzo en los entes de enseñanza es muy claro y a la vez no valorado) [24], pero en una situación como la señalada no podría ser de otra manera. Para la compra de instrumentos en el extranjero, que la burocracia estatal complica sobremanera, se requiere efectuar reservas de divisas que la próxima devaluación anulará como tales si llega antes que el trámite, cosa que es común. Respecto de la inversión en edificios ya se llega a extremos difíciles de calificar. El gobierno acapara para su Ministerio de Obras Públicas el derecho de proceder a construir; se incluyen en el presupuesto cifras aparentemente grandes que no llegan a invertirse porque se dedican a otros fines; pasa el tiempo y las cifras por lo regular no se ven. Llega un momento en que conductos semioficiales hacen saber que... bueno, que no hay plata, que aquellos hermosos rubros que figuraban no están, que en cambio se podría disponer de créditos provenientes del extranjero.[25] Cuando se llega a aceptar (a veces a regañadientes) esos fondos, muchas veces tampoco llegan, porque resulta que también ellos se emplean con otros destinos (por ejemplo para obras públicas que coinciden con carreteras de valor

estratégico indudable para el futuro próximo de nuestro continente).

En los gastos corrientes (ni hablemos de los sueldos, que también sufren atrasos —aunque menores—, y cuyo valor adquisitivo disminuye también día a día), los mismos fenómenos provocados por el inadecuado manejo de la cosa pública repercuten en la enseñanza (no digamos ya en la investigación), en forma directa. Lo más grave es que, a pesar de las protestas, producen acostumbramiento y son una fuente de la misma ineficiencia que después se achacará a la enseñanza. Cierre de créditos, cierre de ventas por parte del comercio, procedimientos especulativos y por tanto imposibilidad práctica de comprar instrumental y materiales de laboratorio o de taller, son efectos de esta disponibilidad en zig-zag descendente por parte de los organismos de educación y en especial por las enseñanzas técnica, media y superior que son las que más lo requieren.

Con cada presupuesto se trata de alcanzar el momento anterior con más pesitos (con más pesititos-rato-a-rato-más-petisitos), pero la crisis económica nacional hace vanos los esfuerzos e impone una ineludible baja en la calidad de la enseñanza, en la calidad de los técnicos y, por qué no, de los hombres, y promueve una adaptación cada vez mayor al enrollo total del país. Decir en estas condiciones "enseñanza para el desarrollo" es solamente una burla.

NOTAS

(1) La tasa de escolarización (ficticia) del 102 % (**Aportes**) que surge al relacionar la matrícula con la población de 7 a 12 años, debería ajustarse más estrechamente a la realidad. Sobre la base del tramo de edad de 6 a 12 años la tasa es de 97 % (1965). La tasa de analfabetismo corresponde a los datos censales (1963) para la población de 15 años o más. (2) En las escuelas rurales llegó a 4º año en 1958 el 43.8 % y a 6º año en 1960 el 13.3 % de los alumnos ingresados a 1er. año en 1955. (3) No de otra manera debe interpretarse la terminación de la experiencia del núcleo escolar rural de La Mina a través de una decisión absurda del CNEPN. Pero, como es obvio, las medidas absurdas que surgen de esa situación de gobierno no se limitan a las que puedan afectar sólo el desarrollo a corto o mediano plazo. (4) Según los datos contenidos en **Aportes** (Nº 2) 39 %; según el informe a la Conferencia de Buenos Aires (1966), el 45 %. (5) Informe a la Conferencia de Buenos Aires, publicado bajo el título de **Síntesis de la evolución educativa del Uruguay entre 1956 y 1965 y su probable desarrollo.** (6) Sólo el 13.5 % de la población ocupada tenía en 1963 enseñanza media completa. (7) En este sentido, como también en otros aspectos, el diagnóstico de la CIDE presenta una visión exagerada, condicionada obviamente por la posición personal de sus redactores. Aun sin exageraciones la eficiencia de la enseñanza técnica media deja muchísimo que desear. (8) Tres designados por el Poder Ejecutivo (de los cuales uno es el Director General), uno por la Asociación y por la Federación rurales, uno por la Comisión de Fomento Rural, uno por la Cámara de Industrias, uno por la Comisión de Bellas Artes, uno por el Consejo de Enseñanza Primaria, uno por el Consejo de la Universidad, y dos por el personal docente (en cuya elección intervienen todos los docentes, efectivos o interinos, sin necesitar antigüedad en el cargo para ello). (9) El último caso importante, el de un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo, por 4 millones de dólares, es ejemplar en este sentido. La presión del imperialismo ha sido muy fuerte para penetrar en la enseñanza y en este caso se propuso un préstamo que reviste caracteres especialmente peligrosos. (10) El Consejo no ha demostrado últimamente el más mínimo interés por una experiencia que es fundamental en la enseñanza del país; se abrió la enseñanza universitaria, a través de la Escuela Técnica de la Facultad de Ingeniería, a los egresados del tercer ciclo de la Universidad del Trabajo con lo que eso significa de enseñanza superior de laboratorios con costoso instrumental y de posibilidades para los egresados. (11) La no entrega de recursos por períodos muy prolongados y un nuevo presupuesto con recursos totalmente insuficientes para enfrentar las necesidades de la enseñanza técnica son algunas de esas circunstancias. (12) Si el ejemplo es de ahora, la conducta general es vieja y habitual, alterada sólo por hechos políticos circunstanciales (hace unos años se logró un presupuesto relativamente satisfactorio que hizo menos penosas por un tiempo las condiciones de la enseñanza técnica). (13) Con respecto a la historia de la Universidad nos remitimos

a las obras de Juan A. Oddone y Blanca Paris de Oddone. (14) Ante un proyecto insatisfactorio de reforma del ordenamiento legal de la Universidad, Ardao reclamó que se le fijen a ésta "fines en función de la realidad nacional, contribuyendo al planeamiento, estudio y solución de los problemas del país y sirviendo de orientadora al espíritu público". (15) "Los estudiantes estamos junto a los trabajadores del mundo, confiando en su rol generador de una nueva humanidad más libre y justiciera (. . .) lucharemos unidos para convertir esta guerra de tantos intereses, en la lucha de las opiniones por su liberación. Buscando destruir en sus entrañas las bases sustanciales del capitalismo opresor y sanguinario. En vosotros y con vosotros confiamos en la nueva humanidad que habremos de levantar de las ruinas de esa sociedad que agoniza" ("El estudiantado a los trabajadores" en **Jornada**, n. 41, Montevideo, 1944). (16) "Dos afirmaciones de ese espíritu están aquí hoy presentes: una traduciendo la necesidad de que los universitarios, cualquiera sea su especialización, acreciente su cultura. La otra es el vivo deseo de extender hacia las capas populares, las verdades surgidas en el trabajo tesonero de un centro universitario con el afán de elevar, de servir y sobre todo de recompensar en la postura de un deber, el sacrificio que sostener un instituto de esta índole significa" (Mario Cassinoni, Discurso en la Semana Médico Cultural, 1948, en **Anales de la Facultad de Medic.** t. XXXIII n. 5-7). (17) Seguimos las líneas generales del trabajo de los Oddone sobre el período. (18) Al cumplirse los 35 años de la Facultad de Arquitectura se afirmaba: "Hoy ya no puede entenderse la Universidad como el organismo de Estado para la formación de las clases dirigentes, ni solamente para la cristalización de las verdades normales de la ética, sino como un organismo de los estudiosos, para transmitir nuestro conocimiento a todo el pueblo, y el laboratorio donde se analicen todas las ideas científicas y filosóficas y sociológicas, con el propósito de dar una cultura en función social, para la actuación consciente en las diversas manifestaciones del vivir individual y colectivo" ("La Universidad y la sociedad", palabras del representante estudiantil, **CEDA**, Mont. diciembre 1952). (19) La publicación de Tribuna Universitaria fue un modo importante de difundir posiciones de la FEUU en ese momento. (20) Programa que se concretaba en los siguientes puntos: defensa de la autonomía, unidad y coordinación de los servicios universitarios, desarrollo de organismos centrales de la extensión universitaria y de la acción social, incremento de la investigación científica, estímulo sistemático al estudio de problemas nacionales en los planes de estudio, enfoque de los problemas de un punto de vista general. (21) "La preocupación por la enseñanza y la investigación será desde entonces el eje del programa de desarrollo universitario. Si de «algo podemos acusarnos» es, dice Cassinoni, de no haber prestado la debida atención a los problemas que la investigación científica plantea. «Nuestra Universidad podrá destacarse en sus aspectos formativos, pero será siempre una Universidad de segundo orden, si no tiene personas que investiguen con eficacia, con responsabilidad, que busquen afanosamente el crear la cultura», repetía. El régimen de dedicación total, llevado a todas las Facultades y Escuelas; la mayor severidad en el otorgamiento, pero el máximo de prodigalidad en el equipamiento de la investigación. Proteger y evitar la notoria deserción de investigadores, que si en cierto sentido arroja honor para la Universidad, también apareja el «desmantelamiento de sus cuadros», fenómeno que se acrecienta con la crisis económica del país y que la universidad acusa en su propio presupuesto. Una fundación propiciada por la Universidad, con capitales extrauniversitarios, no será fácil de establecer en un medio como el nuestro donde parecen problemáticas las donaciones aplicadas a objetivos no inmediatos; entiende, con todo, Cassinoni que hay que intentarlo." (Oddone, Juan y Blanca Paris de, **Historia de la Universidad de Montevideo. 1885-1958**, trabajo inédito, Montevideo, 1968, p. 251-52). (22) El más moderado analista o planificador de la educación puede decir para el Uruguay, o para cualquier otro país en condiciones similares, cuál es la causa de la acentuación de semejante proceso y qué pre-medidas habría que adoptar para promover el desarrollo; entre otras, invertir la tendencia de desprecio hacia los organismos educativos, y sobre todo crear fuentes de trabajo en actividades que requieran una proporción fuerte de mano de obra (**labor intensive**) de manera que la productividad de ésta no sea lo esencial sino un factor dependiente de otros que son en este momento los decisivos. (23) Y la Universidad no ha preparado todavía (por descuido seguramente) técnicos que los calculen. (24) Es el caso de la naciente ciudad universitaria; los predios y construcciones significan una inversión de volumen. (25) AID por ejemplo (estrictamente: **ayuda** en inglés, con mayúsculas y sin comillas; también, Agency for International Development), o ley 480 de excedentes agrícolas, provenientes en rigor no del extranjero sino de la competencia desleal a nuestros propios productos o a los de la región, y pagaderos en becas, no en los campos o al nivel que elijamos sino según las amplias pero decisivas líneas que nos imponen desde fuera.

LA PROMOCION DE LA CIENCIA

ACTITUD CORRIENTE Y DIFUSION

No se conocen investigaciones sociológicas sobre la opinión que tienen de la ciencia los liceales (1) ni nadie en el país. Todo hace suponer que el respeto y la admiración distante no se ven a menudo acompañados por una atracción hacia las tareas científicas o vinculadas con la ciencia. Con bastante frecuencia se identifica la labor científica con la ocupación de sabios, de excéntricos, de amateurs; corrientemente no se piensa en todo el trabajo casi manual, cotidiano, que el laboratorio plantea, ni en el análisis intelectual de "bajo nivel" (estadístico o métrico), que la investigación más sencilla exige. Porque tanto uno como otro son, de algún modo, trabajo manual, prescindencia de la especulación en sus formas más admiradas, más fugaces, más interesantes. Y, además, contra la ocupación manual se está prevenido; es lo que justamente no atrae. Por resabios históricos, por falta de costumbre, por carencia de incentivos. Maggiolo señala (Desarrollo científico y tecnológico en América Latina, *Gaceta de la Universidad*, marzo-abril/1968) las vertientes lejanas de esa antipatía nacional (y latinoamericana) hacia el trabajo manual y la experimentación, (2) y anota las consecuencias funestas de esa actitud mental, en todos los órdenes vinculados a la independencia cultural pero también decisivos para el progreso tecnológico y para la evolución económica. Si motivos politiqueros o circunstancias dependientes de la ocupación (Faraone, 1959) explican el desarrollo desmesurado del sector terciario, aquella actitud mental da excusas suficientes: trabajar con papeles y con signos no ensucia, da un status mínimo (ese aceptable mínimo) en la escala nacional de valores. Con todo, la herencia no es suficiente; hacen falta además los usos y su regusto, y la falta de motivos para cambiar de actitud.

Si en la mayoría de los institutos de enseñanza media no hay laboratorios; si sus pocos y rotos o caducos instrumentos se empolvan en vitrinas cuyas llaves no se sabe dónde están (o si se sabe se usan poco); si se los manipula sobre la mesa distante a la que *mira* el estudiante, quizás con el embeleso de lo extraño; si el alumno no utiliza —y menos construye— el instrumental bien sencillo que, si no suficiente, es imprescindible para acostumbrarse al hacer científico, éste no puede de ningún modo atraer y corre el riesgo de ser algo ajeno que se trasmuta en la pompa de un hacer intelectual puro, revirtiéndose como impulso mayor de la tendencia nacional al uso de escritorios.

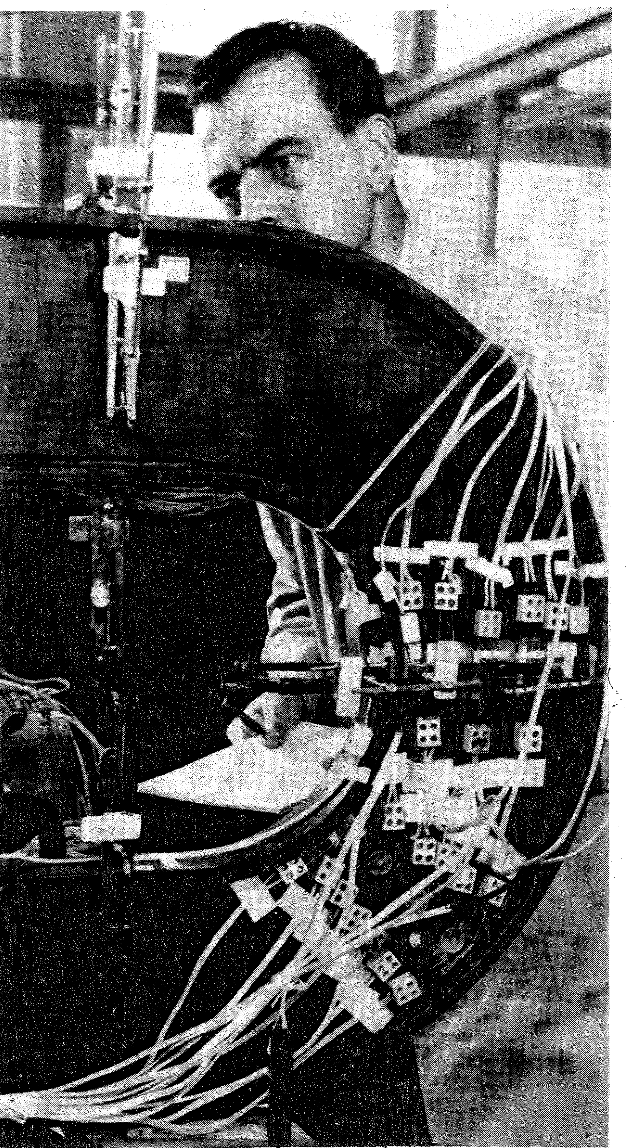
Los órganos de difusión cultural, cuando funcionan, prácticamente ignoran la actividad científica. Solamente de tanto en tanto, por acción de la Televisión Universitaria, o por olvido (o por falta de otros "tapes" o porque vienen "enlatados" juntos), los canales de nuestra televisión incurren en programas en que la ciencia o los científicos son los protagonistas. En general, tanto la prensa como la radio rehúyen, salvo en casos de acontecimientos científicos que rompen mucho los ojos (o en oportunidad de aniversarios) tratar la actualidad o las preocupaciones científicas, o aun la novedad tecnológica (a menos que muy tardíamente tenga marca y esté en venta, y más aun todo aquello que pueda acercar a los jóvenes a una nueva actitud frente al mundo que los rodea. Recordemos la oposición a que la Universidad contara con su canal de televisión; resulta difícil encontrar muchas oportunidades en que la prensa haya abierto sus páginas a la difusión científica que la Universidad y los universitarios están dispuestos a realizar; difusión de la noticia científica, difusión de los estudios científicos acerca de la realidad nacional que constantemente la Universidad produce en todos sus centros de estudio. Ni antecedentes históricos, ni usos, ni aparato de difusión, son propicios a promover en nuestro país el cultivo o la información acerca de la ciencia.

Por otra parte los esfuerzos de los científicos no han dado los resultados deseados. La Asociación para el Progreso de la Ciencia ([3]), que tuvo en los comienzos un impulso importante, que luego languideciera, últimamente no da señales de vida. Es necesario insistir, porque son los científicos mismos los más capaces de dar vida a este tipo de actividades. Sólo que es necesario contar con condiciones exteriores favorables, pues son decisivas, y en especial poder disponer adecuadamente de los medios de difusión.

La idea que la población se ha forjado acerca de la actividad científica bien o mal le viene de la imagen que la enseñanza media le da, pues en un país en que la difusión científica es casi nula, aquella sola vía queda abierta; si la situación no cambia en cuanto a la difusión, cabe, pues, casi exclusivamente a la enseñanza formal que aquella imagen esté libre de las distorsiones más frecuentes: la puridad, la caducidad.

ENSEÑANZA

Los motivos de que gran parte de la enseñanza de la ciencia en el nivel medio sea de conocimientos caducos se debe no sólo a la velocidad y dificultad de la producción científica (motivo que se da aun en países adelantados), sino a los defectos en la formación (y en el perfeccionamiento) de los docentes, a la expansión del alumnado (factor que contribuye pero no crea el problema: lo agudiza) y sobre todo a la carencia de una infraestructura adecuada para la enseñanza científica. Para empezar, lo ya señalado: si la necesaria costumbre y el imprescindible uso de laboratorios son condiciones para que quien pase por el liceo o la escuela industrial se forje una idea adecuada de la ciencia, qué no decir para la enseñanza misma de ésta. Enseñar ciencias sin laboratorios o con laboratorios caducos es comportarse de modo totalmente ficticio. Pero más aun es tener laboratorios "fijos desde siempre": fijos y fijados. Las prácticas de física en el Instituto Vásquez Acevedo respetan un instrumental incambiado cuyo detallado uso está minuciosamente descripto en libros de prácticas que dejan a la imaginación creativa (tan necesaria a quien quiera aprender ciencias aun en el nivel más elemental), la libertad de ejercitarse probablemente... en la clase de literatura de la hora siguiente. Las entre nosotros nuevas tendencias en la enseñanza de la física deben contar sobre todo con un déficit que ha llegado a ese extremo.



Instituto de Ingeniería Civil: estudio de las tensiones en perfiles metálicos I de gran curvatura.

Con ser grave el déficit de laboratorios, también la carencia de textos al día en la enseñanza secundaria, la carencia prácticamente total de textos en la enseñanza técnica media, es un factor decisivo que frena la enseñanza de las ciencias. Aunque se ha hablado mucho de este problema, hasta el momento no se hecho nada importante por resolverlo. Porque una tarea de esta naturaleza es de tal envergadura (por los recursos que exige, financieros cuantiosos, humanos de nivel superior), que requiere una organización editorial e intelectual fuerte como no se ha dado todavía en el país. ([4])

El crecimiento rápido del alumnado provocó y seguirá provocando una demanda de docentes de ciencias que los institutos de formación no pueden enfrentar. Consecuencia: declinación en la calidad de los mismos, pues la buena voluntad de quienes llegan a enseñar precariamente no basta. Pero en forma también precaria deberán enseñar los egresados en ciencias de nuestro Instituto Artigas si no cuentan con mínimos laboratorios (o con el uso de los ajenos), con un mínimo contacto con la

experimentación. La precariedad en todos sus sentidos es el signo de la enseñanza media de las ciencias; precariedad cuando no mera carencia. ¿Es posible pensar en una enseñanza seria si prácticamente no hay maneras de que el docente esté al día, sea a través de formas institucionales, de lecturas (que requieren editoriales o librerías [5]) o bibliotecas al día y recursos), de información periódica adecuada?

Son de tal magnitud los problemas generales de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio que algunos problemas particulares críticos no son resueltos o pasan inadvertidos. Ni hablar de problemás graves pero no críticos. Limitémonos a dos ejemplos.

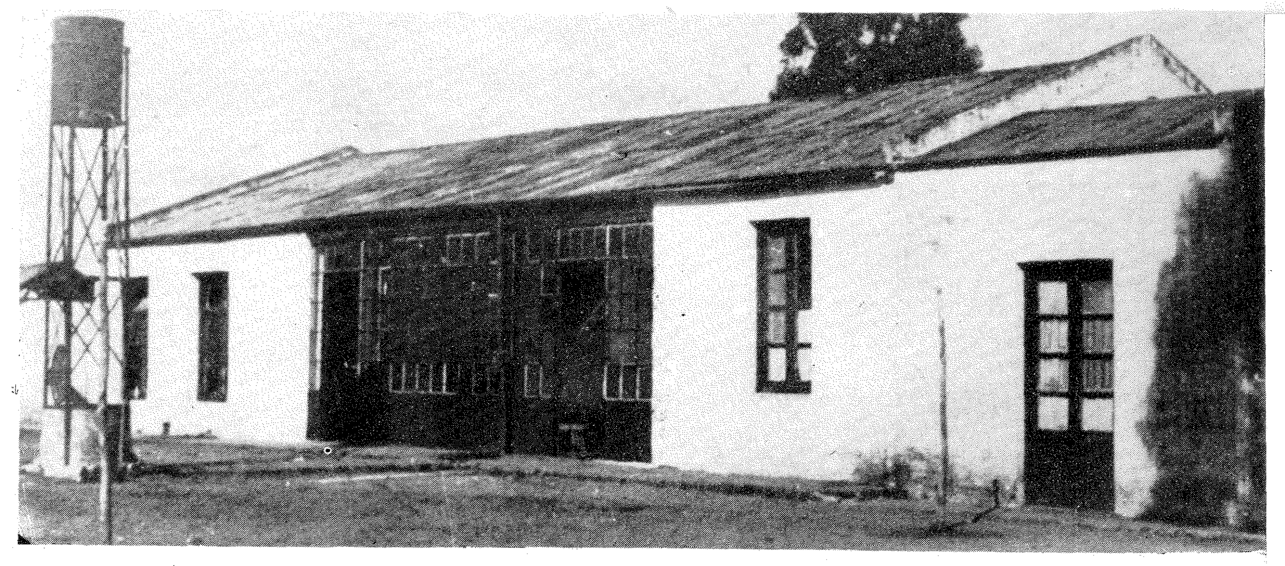
El problema de la enseñanza de las matemáticas en el segundo ciclo de enseñanza secundaria es ya uno de los casos críticos clásicos. Laguardia (1966, p. 290) señala uno de sus aspectos: la concentración de los mejores profesores (y se forman relativamente cada vez menos) en el segundo ciclo acentúa el desnivel en la preparación del alumnado. En este caso, en que no se da la dificultad de la falta de laboratorios, se agravan y hacen notorios los otros problemas. Otros aspectos de las "matanzas" clásicas (que por otra parte no han sido estudiadas estadísticamente como debiera haberse hecho ya, dado que el problema tiene su larga historia), merecerían investigarse, dado que el cambio de planes de estudio con la reducción consiguiente del pre-universitario a un año, probablemente agrave la situación con el nuevo plan.

El problema de la anarquía de los cursos de física en la enseñanza técnica media (especialmente en el central Instituto de Enseñanza de Mecánica y Electrotecnia que es donde poseen mayor alcance) es tal, que los alumnos que por otros motivos estarían especialmente capacitados para "trabajar" en ciencia (claro que a un nivel elemental pero no menos valioso), se ven enfrentados a una confusión de enseñanza que no posee una orientación ni medianamente clara. Así cursos llamados de Tecnología, de Ciencias Aplicadas, de Física, de Mecánica, de Electricidad, son brindados al estudiante en un orden tal que difícilmente éste puede sacar en limpio una imagen de lo que la física, aun aplicada, es hoy. Un alumno que sabe rebobinar bien y que entiende perfectamente lo que es un motor eléctrico no puede integrar (por la referida desconexión) esos conocimientos de modo que su formación sea adecuada para comprender el progreso tecnológico apenas éste rebase los instrumentos que ve todos los días en la escuela técnica.

En cuanto a enseñanza primaria, debemos señalar que se desconocen resultados recientes de un plan experimental interesante que estaba en marcha; sus tendencias más positivas insistían en el fomento de la observación y de la creatividad en el niño, aspectos en que la enseñanza a nivel secundario no ha reparado mayormente.

La enseñanza de las ciencias en el nivel universitario reposa indudablemente sobre la capacitación dada por la enseñanza media y las importantes carencias de ésta deben ser suplidas de un modo o de otro en el escalón superior, por lo que éste se ve resentido en consecuencia ([6]). Desde el punto de vista de la enseñanza superior la preparación previa es por otra parte muy despareja, de modo que algunas facultades se ven especialmente perjudicadas (el "salto" en algunos casos se da entre ambos ciclos de secundaria y en otros en la entrada a la universidad).

Con todo, la educación superior se encuentra en condiciones de darse de modo más adecuado y ello, fundamentalmente, por la integración de sus actividades de enseñanza e investigación. Aunque es bien claro que hay actividades docentes que en sí mismas tienen muy poco que ver con la inves-



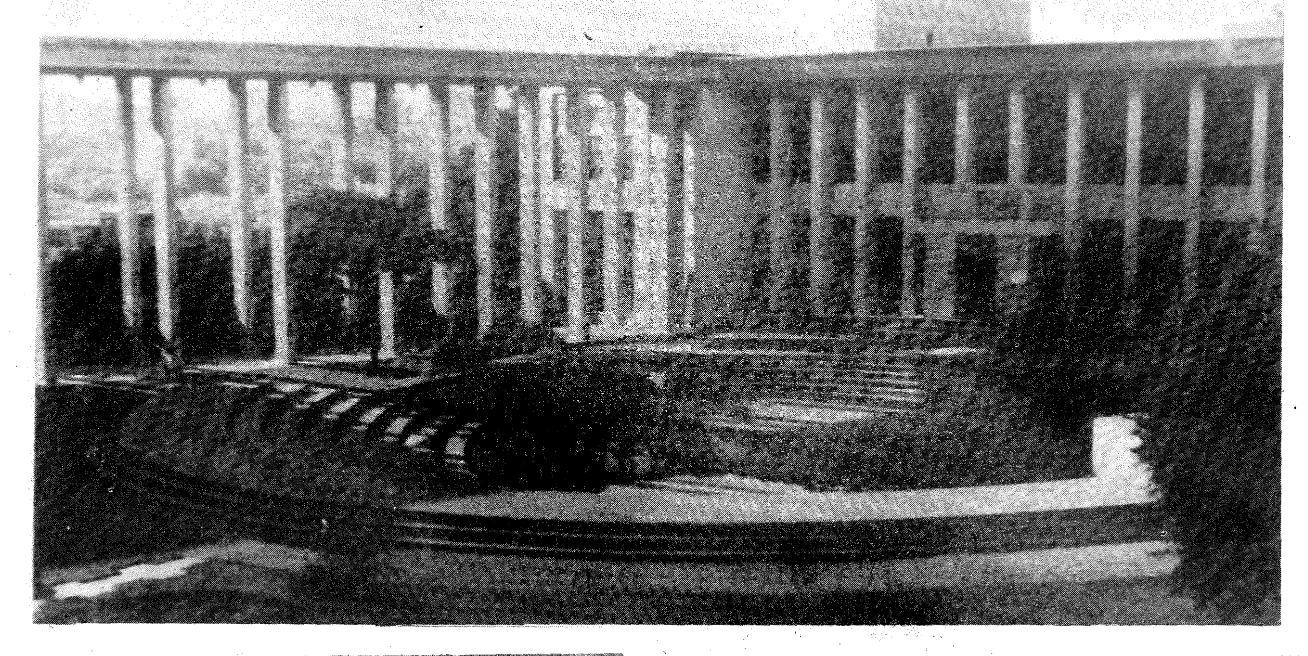
Una escuela rural con algunos de los signos —no todos— de la pobreza habitual.



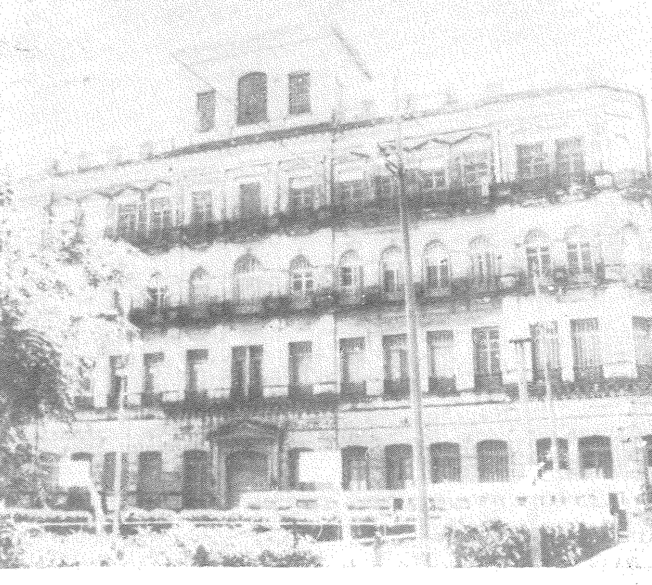
El Vásquez Acevedo a la "altura" de los tiempos.



Locales antiguos, inaptos para la enseñanza técnica.

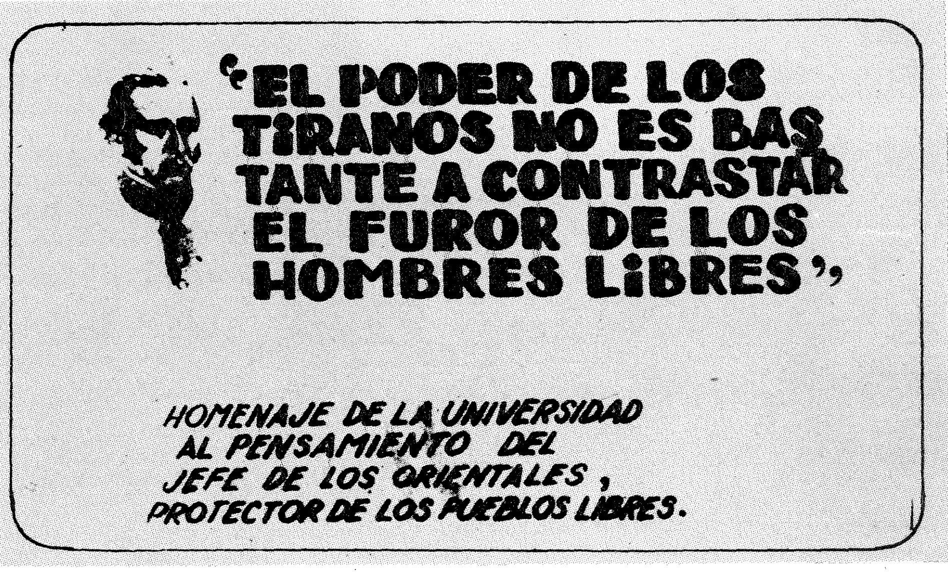






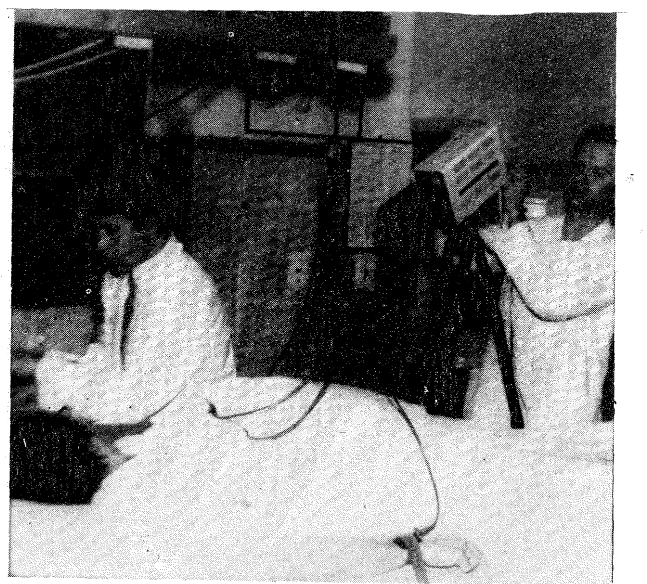
Dos facultades (Humanidades y Ciencias y Arquitectura) y el hospital universitario.



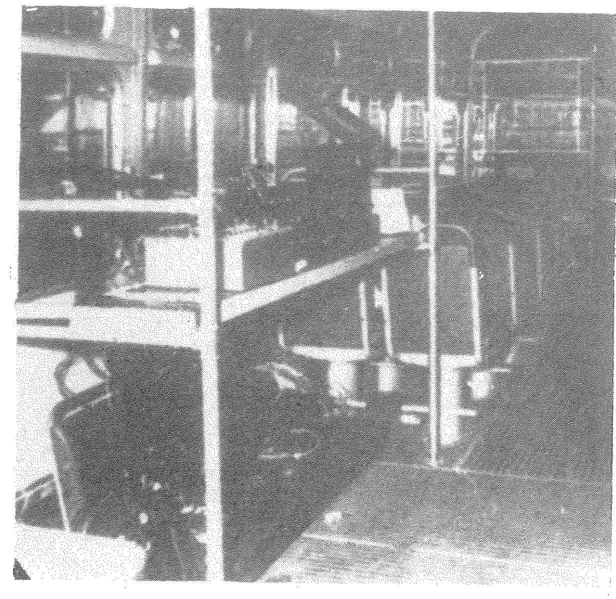


Mientras los valores nacionales siguen exaltándose en las fiestas escolares, la trasmisión de esta diapositiva fue prohibida en los programas de televisión de la Universidad en el canal del S.O.D.R.E.

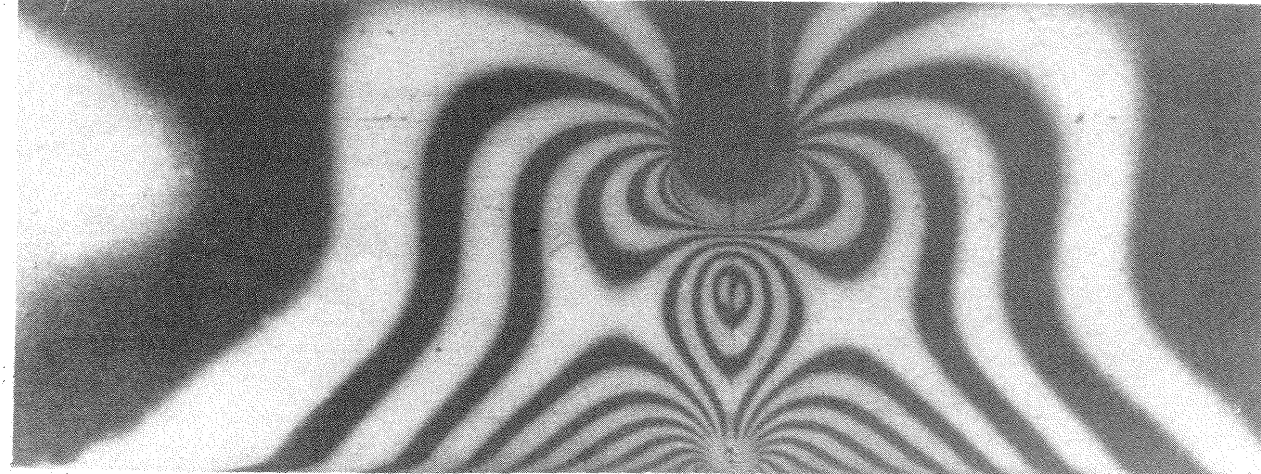
TRABAJOS DE INVESTIGACION, ASISTENCIA Y CONTROL EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA



Circuito cerrado de televisión en el Clínicas.



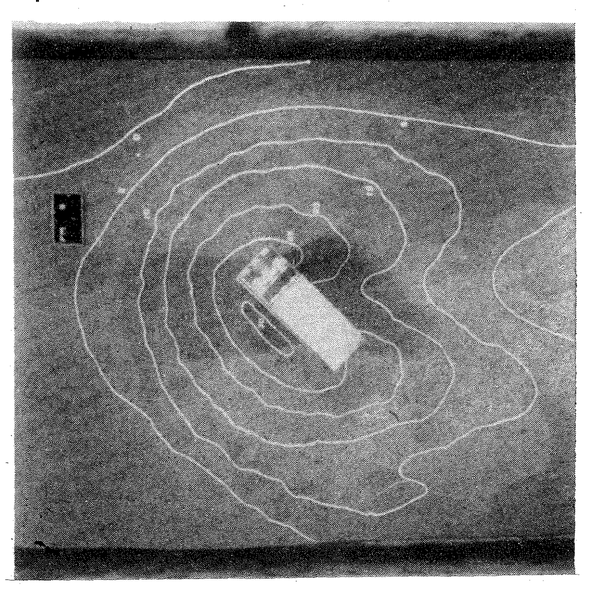
Estudio dinámico de tensiones (determinación de defectos) en el chassis de un trolleybús de AMDET.



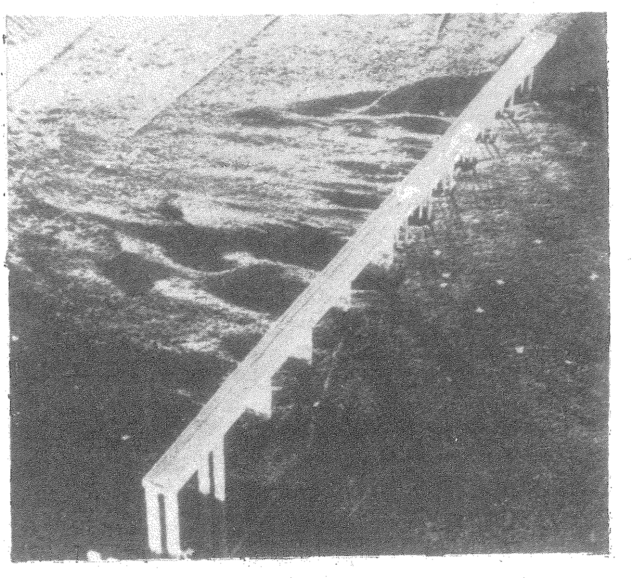
Estudio fotoelástico de una pieza flexada con orificio.



Aparato totalmente construido en la Fac. de Ingeniería.



Ensayo de socavación en el proyecto original del puente de Mercedes.



Ensayo de socavación y dibujo de las curvas de nivel en un canal de experimentación.



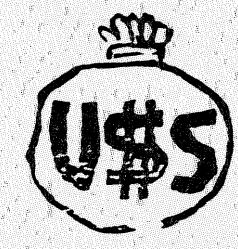




Escenas que forman parte del film de Mario Handler titulado "Me gustan los estudiantes".

ORDEN

Disciplina Paz Tranquilidad
Buen Comportamiento Diálogo



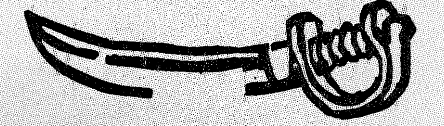
AEBA FEUU



ESTE
es el futuro
del pais. F.E.U.U.



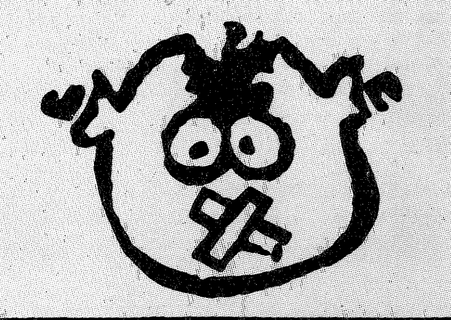
para tapar
lo podrido



REPRESION

AEBA FEUU

Juan pueblo!



LEVANTATE
Y ANDA

FEUU

Algunos de los volantes repartidos por los estudiantes en los momentos más agudos del enfrentamiento.



La muerte de los tres estudiantes dio lugar a un silencioso y conmovido homenaje popular.





tigación propiamente dicha, aun en niveles elementales, y actividades avanzadas de investigación que no repercuten directamente en la docencia de las carreras profesionales, sin embargo el hecho de que el cuerpo de docentes en ciencias (y, especialmente, el de los de elevada dedicación) constituye propiamente una comunidad de científicos, hace que el modo de trabajar y el modo de enseñar (y correlativamente el de aprender) tiendan sin lugar a dudas hacia un quehacer científico auténtico. Si bien la naturaleza de las materias establece desniveles en la integración entre enseñanza e investigación, entre exposición teórica y trabajo de laboratorio, entre repetición y aplicación de condiciones de creatividad, en todos los casos la tendencia es clara. Es evidente que obran en esta enseñanza, frenando ese proceso, una serie de condicionantes a tener en cuenta (y que los nuevos planes tratan de mejorar), pero hay un salto radical entre ella y la remota aproximación a las ciencias que se da en las otras ramas del sistema educativo.

INVESTIGACION

La investigación científica ha sido desarrollada de modo creciente en nuestra Universidad. Actividad individual o de pequeños grupos primero, fomentada más tarde, promovida muy especialmente con decisiones específicas luego, y con un comienzo de planificación en la actualidad. Son estos dos últimos escalones los que nos interesan especialmente hoy. Con Cassinoni la Universidad adoptó una política clara en ese sentido y en especial la insistencia en la necesidad del régimen de dedicación total (la concreción del mismo en dos facultades había ya tenido lugar años antes) y su ampliación, fueron pasos decisivos. En cambio los rubros disponibles para financiar investigaciones fueron muy reducidos y su disponibilidad muy espaciada. El proceso de promoción de la investigación se fue acelerando poco a poco y la Universidad tomó conciencia de su responsabilidad y adoptó las decisiones consiguientes. A partir de 1957 queda claramente establecida la política al respecto. Los últimos acontecimientos importantes en este proceso son de fácil recordación.

La casi totalidad de la investigación del país se realizó siempre en la Universidad, pero en el momento de procederse a la creación de un organismo estatal orientador (el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), el poder político quiso desplazar a la Universidad del papel que le correspondía por su actividad de investigación y aun llegó a adoptar con la pluma de un ministro, en actos inconsultos y a través de leyes presupuestales, decisiones que competían al Consejo Nacional. La crisis del mismo, que duró años, no se hizo esperar. Se está a la espera de una reanudación de sus actividades que puede ser auspiciosa si los representantes del poder ejecutivo y el gobierno mismo llegan a comprender la importancia que puede tener la acción del Consejo y el papel central que debe caber a la Universidad en la investigación pura y aplicada.

Diversos documentos ([7]) ponen al día los requisitos esenciales y por tanto las transformaciones necesarias en la estructura de la Universidad para adaptarla al cumplimiento de sus funciones y especialmente a la de una investigación a la altura de nuestro tiempo. En este sentido la labor del Seminario de Estructuras Universitarias, dirigido por Darcy Ribeiro (1967), fue especialmente valioso, y el Plan de Reestructuración de la Universidad debido a Maggiolo concretó los grandes cambios que necesitamos y en cuya espera estamos desde hace ya tanto tiempo. Fundamentalmente se trata de formar los hombres y crear la infraestructura para que la investigación sea la tarea colec-

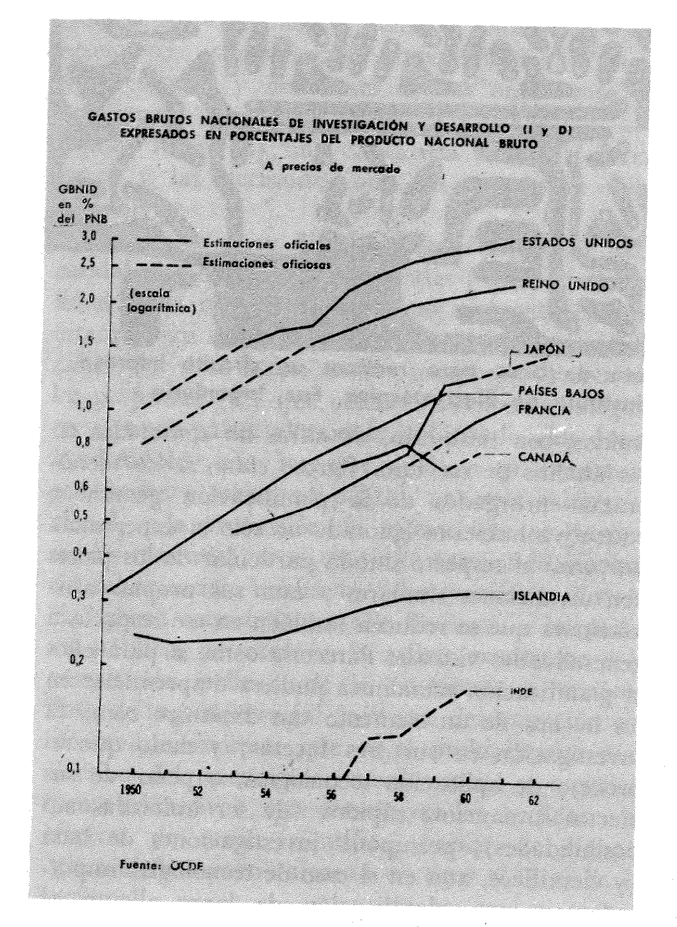
tiva y parcialmente planificada que permita contar con las bases científico-tecnológicas que sean nuestra contribución a un desarrollo regional independiente.

No existe un censo de investigadores ni de centros de investigación (justamente se lo está preparando); se halla en curso un censo de docentes de la Universidad ([8]) que podría ofrecer por el momento datos muy generales acerca de aquéllos. El Centro de Cooperación Científica de la Unesco para América Latina publicó un Directorio (sic) de Científicos y de Instituciones Científicas del Uruguay que da alguna idea al respecto aunque su utilidad mayor es otra. De tomar estrictamente sus datos contaríamos con 9 matemáticos, 9 físicos, 19 químicos, 11 entre astrónomos y geólogos, 51 biólogos, 13 científicos y tecnólogos en el campo de la ingeniería, 100 especialistas en ciencias médicas y 34 en ciencias del agro, es decir un total de 246 científicos. Ese número podría servir como primera y muy gruesa aproximación, aunque los criterios de inclusión utilizados no son muy claros. ([9]) Habría que tomar en cuenta además el personal auxiliar de investigación que sólo excepcionalmente se incluyó en la lista indicada.

Las instituciones científicas incluidas en el citado Directorio tampoco parecen seleccionadas con criterios claros. Se cuentan entre las 55 citadas (número al parecer desproporcionado frente al de investigadores), varias facultades, institutos y departamentos de algunas de ellas, sociedades científicas (en la mayoría de los casos se trata de ciencias médicas), institutos estatales de investigación, museos, organismos de naturaleza muy variada, y hasta alguna asociación gremial profesional. Interesa señalar, por su importancia entre los institutos estatales no-universitarios registrados allí, la división de investigaciones científicas de ANCAP, el Instituto de Investigación de Ciencias Biológicas y el departamento científico y técnico del SOYP. Aunque no figuren allí merecen indicarse además el establecimiento La Estanzuela (de estudios agropecuarios) y el Instituto Rubino. Sería del mayor interés poder contar con una recopilación de los datos más importantes acerca de las instituciones que se dedican a la investigación y, sobre todo, de los trabajos en proceso. Probablemente el censo en marcha pueda ofrecer a la brevedad una parte de estos datos.

Sobre los recursos financieros para la investigación sólo se cuenta con estimaciones y ellas son muy dispares. ([10]) El IEEU ofrece datos que podrían hacer pensar que la Universidad gastaba con ese fin en 1961 el 21 % de sus recursos. Sobre la base de sus datos las facultades gastarían a esa fecha en investigación entre el 7 % (Derecho y Ciencias Sociales) y el 37 % (Veterinaria) de sus recursos. Entre las facultades que destinarían relativamente más recursos a la investigación (Veterinaria, Ingeniería 36 %, Ciencias Económicas 32 %, Humanidades y Ciencias 27 %, Medicina 20 %) se encuentran algunas especialmente vinculadas a las investigaciones, básicas o aplicadas, importantes para el desarrollo nacional, pero otras relacionadas de modo semejante a éste se cuentan entre las de menor dedicación relativa de fondos a la investigación (Arquitectura 16 %, Agronomía 15 %, Química 13 %, Odontología 11 %, Derecho 7 %). Con todo, las cifras globales parecen excesivas.

Maggiolo (PRU - Análisis económico) estima para 1965, sobre la base de los presupuestos de los distintos organismos y de datos acerca de la dedicación de algunas cabañas a "desarrollo" agropecuario, los gastos de investigación en 0.1 % del PBI, atribuyendo el 0.077 % a la Universidad y el 0.023 % a los demás organismos públicos y actividad privada. En 1961 la cifra estimada es de 0.075 del PBI (0.06 en la Universidad para in-



vestigación y 0.015 para "desarrollo" fuera del ámbito de aquélla). Aunque esta cifra incluye "desarrollo", esta distribución atribuye a la investigación extra-universitaria tanto en 1965 como en 1961 recursos mayores de los que generalmente se pensaba que utilizaba. Sobre esta base la Universidad dedicaría el 13.2 % de su presupuesto a investigación, cifra sustancialmente menor que la que surge de las cifras del IEEU, las que muy probablemente incluyan fondos destinados a otros fines.

Con todo las comparaciones muestran que la Universidad hace un esfuerzo sumamente importante al respecto. Maggiolo cita el caso de las universidades de Gran Bretaña, que hacen uso del 0.361 del PBN, pero de esta cifra sólo el 0.005 corresponde a fondos propios (el resto proviene de fondos extrauniversitarios); es decir que la universidad uruguaya haría, al destinar recursos a la investigación, un esfuerzo 12 veces mayor al de aquellas universidades (aunque es necesario tener en cuenta, incluso en las cifras relativas, que las universidades del Reino Unido cuentan como presupuesto el 0.61 % del PBN contra el 0.42 % del PBI para el Uruguay, es decir aproximadamente una vez y media; si queremos considerar las cifras dedicadas a enseñanza superior excluida la investigación científica la diferencia es aun mayor: 0.605 % contra 0.36 %, es decir casi el 70 % más, en lugar del 50 % más). Es de interés señalar que Nueva Zelandia, que posee una economía con renglones de base similares, aunque con un desarrollo sensiblemente mayor (especialmente en los últimos años) dedica a I y D el 0.45 % de su producto nacional.

La comparación de los recursos destinados a la investigación científica y al "desarrollo" muestra que la cifra de 0.1 % del PBI es sumamente magra al punto de no constituir un impulso decisivo al desarrollo económico y reduciéndose por el momento a ser un apoyo a la enseñanza superior en uno de sus aspectos insoslayables, y nada más. Los países desarrollados dedican cifras importantes de su PBN a la investigación científica y al "desarrollo" (I y D) pero de mayor interés todavía son las cifras que dedican algunos países en vías de desarrollo.

Que la investigación, aun en las condiciones en que se hace en nuestro país, tenga trascendencia no se debe pues a decisiones tomadas a nivel de gobierno sino a la visión que la Universidad tiene

de lo que debe ser su contribución al desarrollo nacional.

Este esfuerzo de la universidad hacia la investigación, realizado en el ámbito de una estructura universitaria que estaba dedicada fundamentalmente a la formación de profesionales (y por tanto no propicia para la investigación) responde a una voluntad de sus órdenes expresada muchas veces y traducida muchas, también, en medidas paulatinas pero de indudable alcance.

La Comisión de Investigación Científica de la Universidad (desdoblada luego para adaptarse a las crecientes exigencias de trabajo), a través de la distribución de fondos siempre escasos frente a las necesidades expresadas (y probadas), e impulsando la dedicación retribuida de sus docentes especialmente predispuestos a las tareas de búsqueda científica, se ha constituido en realidad (por su experiencia y por su acción) en una comisión verdaderamente nacional. Por eso cuando el CNICT nació en circunstancias políticas tan desgraciadas, e hizo crisis, la Universidad siguió cumpliendo el papel que ha sabido desempeñar: el de conducir y realizar la limitada política nacional de investigación posible en esas condiciones.

La investigación científica básica, la aplicada y la tecnológica, son funciones creativas de la sociedad contemporánea que la caracterizan, y motores decisivos en los procesos de desarrollo. Por eso todo plan económico, sea en organizaciones nacionales de tipo capitalista o en países de economía centralizada, sea en países de dimensiones inmensas como en pequeñas naciones, incluye en lugar preponderante un análisis y planes generales y recursos para la investigación (de los tres tipos) que puedan incidir en el desarrollo económico-social. Nada de eso sucedió en el plan de la CIDE (sea en el plan general o en su sector educación); los datos que hemos citado antes deben ser ex-

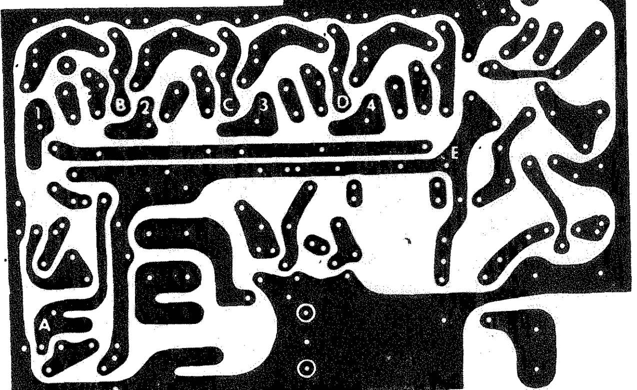


Foto de base para realizar un circuito impreso. (Instituto de Electrotécnica, Fac. Ingeniería.)

traídos, con tirabuzón, de cifras no contenidas en un análisis de ese tipo. Parece como si los tecnócratas encargados de la planificación general y educativa hubieran ignorado no sólo la experiencia universal al respecto sino la particular de los países con condiciones similares y aun sus propias afirmaciones que se reducen también en ese respecto a generalidades vistosas. Parecería como si para ellos la planificación económica pudiera desprenderse en los hechos de un elemento tan dinámico como la investigación en sus tres facetas; y dado que el proceso de aplicación tecnológica, a pesar de sus efectos sumamente rápidos (de ser utilizadas sus posibilidades), presupone investigaciones de base (y científicos, aun en el caso de tecnologías importadas) y una planificación de largo aliento, el estudio de sus necesidades y alcance no puede postergarse para luego del próximo (?) plan de la CIDE.

Si la promoción de la ciencia *en todos sus niveles* (difusión, enseñanza, investigación) es una contribución de primera magnitud al desarrollo económico podemos afirmar que no sólo el Uruguay (quiero decir sus centros de decisión política) no hace nada fundamental en ese sentido sino que *adapta* su comportamiento al comportamiento de franco retroceso que vive tanto desde el punto de vista económico, como social, como político. Porque las actitudes y decisiones de sus organismos de enseñanza, y en especial de la Universidad, son inútiles si no hay una conciencia nacional al respecto y las decisiones que esa conciencia debe imponer.

Si no se hace difusión científica, si se hace caudal, como en épocas preteridas (11), de la inutilidad de la ciencia en el mismo momento en que ésta muestra su eficacia directamente en la producción (12), si se insiste en el preconcepto acerca de los perjuicios (13) que causa el avance tecnológico en algunos países altamente industrializados (confundiéndolos con los que motivan su estructura económica y social, su política nacional e internacional, y la promoción de valores que no pueden ser los nuestros), si se continúa enseñando ciencias sin laboratorios, mediante "observación a distancia" y con conocimientos sólo librescos, si los poderes públicos persisten en la asfixia económica y la persecución política de la enseñanza y en una línea de regresión social (con una desocupación como la que vivimos, que es el multiplicador más efectivo del retroceso económico-social y especialmente educativo), que constituyen las medidas más eficaces de atraso científico, hablar de ciencia "para el desarrollo" alcanza en rigor el nivel de la mofa.

NOTAS

(1) Son bien conocidos los realizados con referencia a los liceales de los Estados Unidos. (2) Derek Price (**Science since Babylon**) señala especialmente la importancia de los artesanos y de los constructores de instrumentos en el temprano desarrollo de la ciencia en Nueva Inglaterra. (3) Los fines de la Asociación para el Progreso de la Ciencia eran mucho más generales pero nos interesa señalar que su tarea de difusión fue, dentro de nuestro medio (y medios), amplia. (4) La Universidad de Brasilia editó series de libros de texto (escritos o traducidos) de la más alta calidad (y al día) para la enseñanza media, que son un ejemplo al respecto. La experiencia de Eudeba, no estrictamente comparable, es conocida. Los "sucesores" de ambas empresas usufructúan comercialmente hoy la tarea que ellas realizaron. (5) Nuestras librerías importan cada vez menos libros y lo hacen a precios prohibitivos (no sólo por el valor de las divisas sino por márgenes desmedidos de ganancia) y los intentos sustitutivos (Librería de la Universidad) todavía no han tomado el volumen necesario. (6) La deserción al fin del primer año de Universidad es en gran parte debida a la deficiente preparación científica recibida en secundaria, especialmente en algunas ciencias. (7) Principalmente el Informe de la Comisión de Desarrollo Universitario de la Federación de Docentes Universitarios del Uruguay y el folleto publicado por un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias sobre principios generales que deben regir a ésta (1965). (8) Complementado por un censo de estudiantes. Se anuncia un censo de investigadores y centros de investigación. Un estudio preliminar bastante completo del caso mejicano, que podría servir como ejemplo, fue realizado por Víctor Urquidi y Adrián Lejous (**Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México**, México, El Colegio de México, 1967). (9) En general las cifras internacionales son de potencial científico y técnico, es decir que incluyen las personas con formación para poder desempeñarse como científicos o técnicos superiores sin que necesariamente estén efectivamente en ese tipo de tareas. (10) Carlevaro ya señalaba en 1965 (**Galileo**, Nº 2-3, p. 29-33) el desconocimiento de las cifras que la Universidad dedica a investigación y la importancia que tendría disponer de los datos básicos al respecto. (11) Es el caso de Williman cuya política en este sentido, contrapuesta a la de Batlle, ha sido tan bien analizada por Campal en el periódico "Marcha". (12) Los resultados de las investigaciones efectuadas en La Estanzuela, en distintos renglones, aplicados, demostraron claramente esa eficacia. (13) Esta actitud es una de las formas de la postura irracionalista que insiste en atribuir los males de la civilización industrial al avance científico-tecnológico. Mario Bunge nos dice a este respecto: "Entre nosotros la prédica irracionalista es menos compleja [que en Europa]: es el complemento filosófico de las pretensiones por retornar a la colonia, a la economía pastoril, a la cultura tradicional de corte predominantemente histórico-literario". (Clase inaugural al hacerse cargo de la cátedra de Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Buenos Aires).

DIAGNOSIS Y PROGNOSIS TECNOCRATICAS

El *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay* (IEEU) parte de una óptica desarrollista; propone sustituir la concepción clásica de la educación por una nueva cuyas opciones se darían fundamentalmente a partir del terreno económico. La educación dejaría de ser una realidad presuntamente autónoma para convertirse en una herramienta *para* el desarrollo. El Informe, que parte de esa posición, deberá hacer cuestiones fundamentales del diagnosticar y del planificar (y esto en el sentido de una planificación educativa *integrada* en la planificación general). Se impone en esas condiciones: 1. una toma de conciencia de las insuficiencias del estado actual de las instituciones de enseñanza para formar los recursos humanos indispensables al desarrollo (con una estructura que le sea propicia), y 2. la formulación de un plan en sentido estricto. Es bien claro por otra parte que entre hacer planes y planificar media un abismo. Quisiéramos mostrar por qué el informe no pasa de "hacer planes".

Planificar la educación en el sentido ya indicado (Introducción, p. 8-9) comporta una serie de etapas: en primer lugar supone la existencia de un plan general viable de desarrollo de la economía; en segundo lugar, dadas las metas de ese plan y los medios materiales en juego, implica la realización de un análisis cuidadoso de los recursos humanos que incluya el estudio de la situación actual y de la demanda que aquellas metas plantean, lo cual involucra un relevamiento sector por sector de la economía, por tipo de ocupación, por nivel de educación requerido; y, en tercer lugar, exige una traducción de ese estudio en metas educativas. En una óptica desarrollista (aunque no exclusivamente en ella), hacer un plan es actuar en base al criterio de que la educación es función del "producto educativo" a lograr, que, a su vez, es función de la demanda de recursos humanos (en un sentido preciso) y de que ésta es función de los objetivos del plan general de desarrollo.

El Informe coincide en general (de un modo literario) con estas exigencias y ellas constituyen un apoyo del diagnóstico en el claro sentido de que la situación actual no sólo es criticada en función de notorias deficiencias, sino que a través de esa crítica se exige una planificación en el sentido señalado.

El Informe no recorre aquellas etapas (por eso es especialmente curiosa la referencia que se hace a la metodología de la OECD, IEEU, tomo II, p. 389). Las páginas que contienen un interesante esbozo de estudio de recursos humanos son estrictamente las últimas siete de dos volúmenes que comprenden 759, en las cuales no se lo tiene prácticamente en cuenta ([1]). Parecería que su inclusión como apéndice respondiera a la reiterada exigencia que plantean los autores a lo largo de todo el Informe; pero una cosa es un apéndice que no se usa y otra un estudio que sirva de base al conjunto. Por lo mismo, una de las fallas fundamentales del trabajo (que lo pone en cuestión globalmente), es su falta de unidad, su hibridismo.

El diagnóstico señala como altamente perjudicial en el sistema actual de educación la ausencia de un plan que posea características precisas; el IEEU contiene sucesivamente: 1. la formulación de esas metas claras, luego 2. la disculpa por la falta de datos y de estudios de base, 3. la presentación de un plan que por esa carencia elude sus exigencias pero que *pretende seguir llamándose* plan de desarrollo educativo y, finalmente 4. un apéndice que debió ser base pero que es mero agregado. El Informe carece pues de una mínima integración entre las exigencias que impone (y debería autoimponerse), y los resultados que nos presenta. Uno bien se puede preguntar si las medidas concretas que se proponen no dependen de "huecos" en la *falta* de ([2]) información, y se puede sospechar que quizás la existencia de otros datos (igualmente aislados) o de un estudio de recursos humanos (que por lo visto no era una tarea imposible ni interminable a corto plazo ([3])) cambiaría radicalmente las opciones más urgentes y por tanto los proyectos a presentar. Por eso es lícito preguntarse también si no hubiera sido más conveniente esperar a disponer del instrumental adecuado para emprender una tarea que fuera, sí, de planificación de la educación. El Informe parece pues, en este sentido, el resultado no vertebrado ni coherente, apurado, de una urgencia que todos reconocemos pero que lo frustra en sus deseos más reiterados. El Informe "hace planes" pero no planifica; pues formula proyectos que no se adecuan a un tratamiento que sus principios deberían haberle impuesto hasta el fin y que abandona apenas emprendido el camino. En este sentido sólo es dable esperar una segunda versión del plan educativo que, al contar con sus fundamentos obvios, bien puede tener *una forma y conclusiones totalmente distintas* a las de éste.

Nos limitaremos a dar algunos ejemplos de detalle para mostrar que la minuciosa metodología propuesta (tomo II, p. 389 y siguientes) no siempre se aplica para contemplar aspectos básicos.

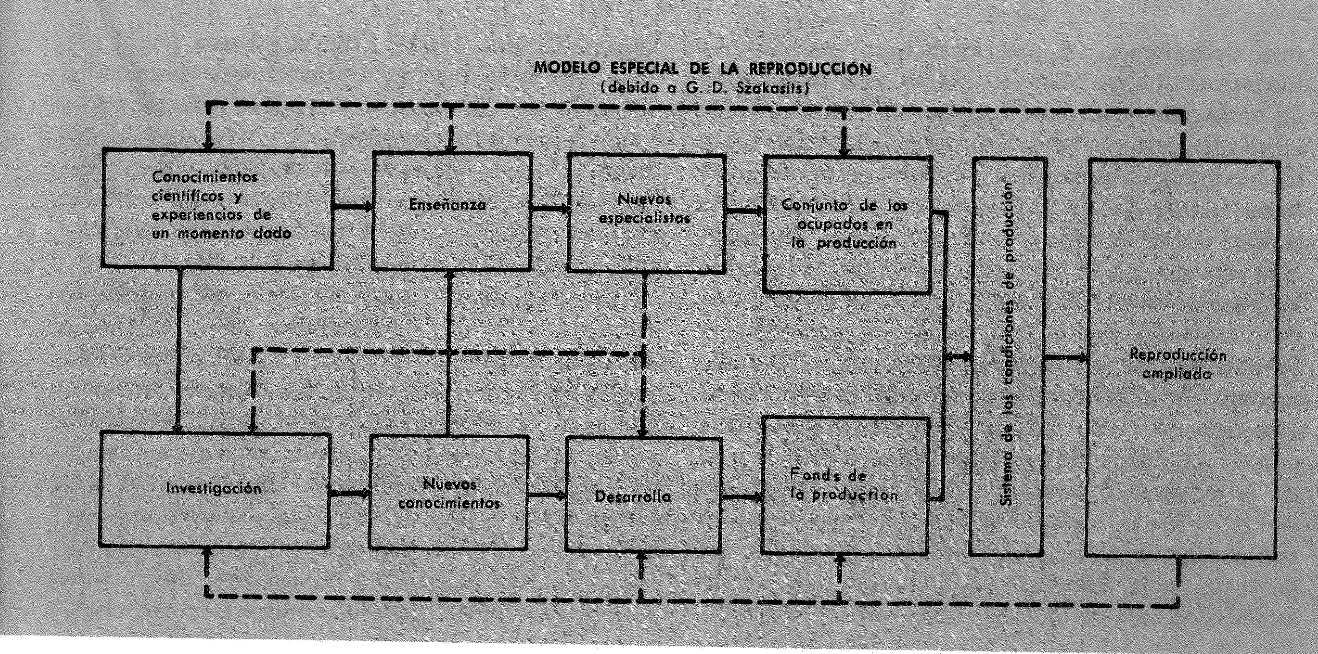
1. No es una novedad mostrar la inconveniente distribución que tiene el alumnado universitario respecto de las necesidades del país. Ni siquiera es nueva su comprobación estadística. El párrafo sobre Universidad, ocupación y desarrollo casi se limita a repetir el lugar común de que "el desarrollo económico exige que el país produzca, porcentualmente, muchos más agrónomos, veterinarios, ingenieros, etc., y muchos menos abogados" y esboza una explicación de la tendencia actual (aunque sin considerar decisiva la situación ocupacional determinante). Ahora bien, cuando se pasa a la "planificación", resulta que el Informe calcula, salvo en un caso ([4]), los costos, los rubros necesa-

rios, las cifras de alumnos y de egresados (ver tomo II, cap. V y VII de la segunda parte), todo, sobre la base de los datos actuales, con la actual distribución, y se limita en la mayoría de los casos a continuar las tendencias históricas, llevando a cabo una simple extrapolación a partir de las tendencias actuales, vale decir que usa ese instrumento fácil que es la regla para prolongar sin más las rectas cuyo minucioso ajuste a los datos históricos se ha realizado.

La educación de un país, y del nuestro en este momento, es un sistema con una inconveniente pero no menos actuante inercia puesto que el ciclo de su producción es prolongado. Si se le echa la culpa de una distribución equivocada de sus egresados al sistema de educación, entonces de ningún modo se puede usar para desarrollarlo un simple criterio de extrapolación de tendencias (con lo que se persiste en impulsar un condicionamiento terco de las posibilidades de desarrollo de la economía, que es difícil de torcer en períodos cortos). Si lo que se quiere es una inflexión de las tendencias equivocadas no bastará con sólo desearlo pero menos aun con efectuar previsiones con un método tan primitivo. Si lo que se quiere, en cambio, es mantener la situación actual, proceder así lleva sin duda al resultado querido. Si se planifica el desarrollo económico del país de este modo lo más probable es que, dadas las tendencias al retroceso existentes (y sin más "ayuda" de los responsables), pronto encontraremos las puntas de las gráficas en el sótano.

Hay una opción bien clara en un país estancado: o bien se conservan las tendencias históricas pero con la conciencia de incurrir en una conducta marcadamente conservadora, o se plantean objetivos fundados e integrados en la economía nacional (con los cambios de timón necesarios en ésta) y se deducen las exigencias que ellos plantean. La inercia reconocida del sistema educativo debe ser más un incentivo para superar la situación dada con medidas convenientes dentro del contexto de las posibilidades, que un motivo para trabajar con tendencias históricas en la planificación. Cuanto más se tarde, más graves serán los resultados, y más aun cuando un informe oficial dé motivos de quietismo (sobre todo si éstos se visten con un ropaje técnico de micrometodología). En ese sentido si bien el IEEU pretende dar una imagen demitificadora del sistema educativo es especialmente mistificadora en aspectos fundamentales.

2. No es tampoco una novedad afirmar que hay una relación estrecha entre investigación científica y desarrollo; lo más grave es limitarse a que esa frase (o similares) sea el único tratamiento del tema. Es bien claro que la investigación científica no es sólo una componente estricta del sistema educativo: cultura, educación e investigación científico-tecnológica son elementos conexos que tienen una influencia decisiva en el desarrollo económico-social. En este aspecto la investigación científica merecía un tratamiento adecuado, o bien en el informe general de la CIDE o bien en el Informe sobre el estado de la educación, ya que éste último consideró aparentemente a la Universidad como un todo y no sólo en sus aspectos formativos. Por otra parte la interdependencia entre la enseñanza universitaria y la investigación (y especialmente entre ésta y la estructura de la enseñanza superior) hacía aconsejable un estudio integrado. Todos los países que han formulado seriamente sus planes de desarrollo han partido de una estimación de los recursos, humanos y materiales, que utilizan en tareas de investigación. Dos de los datos claves son la relación entre los fondos destinados a ellas y el producto nacional ([5]), y la relación existente entre personal de investigación (en todos sus niveles) y población activa. Pero son sólo primeras



aproximaciones que deben ser completadas por estudios más precisos. Nada de esto intenta el Informe; menos aun puede hacer previsiones al no proveer esos datos básicos. Tales previsiones, que deben ser efectuadas además en relación con las metas elegidas para la economía, son elementos esenciales para poder fijar una política universitaria (y docente en general) integrada en el plano nacional. Fácil es afirmar que la Universidad está separada del país, idea con la que se juega en exceso; más importante es ver cómo funciona o puede funcionar uno de los resortes esenciales de la conexión. El Informe pasa pues por alto completamente en los hechos la importancia de un análisis detenido de la estructura de la investigación científico-tecnológica que, sin embargo, parece ser uno de los factores decisivos en una política de desarrollo industrial, aun en etapas básicas de éste.

3. El plan propone la creación de una Facultad de Educación en *sustitución* de los actuales Facultad de Humanidades y Ciencias e Instituto de Profesores Artigas, con una orientación marcada hacia la formación de docentes ([6]). Que es necesaria una aceleración en la formación de docentes para la enseñanza media está fuera de discusión (de lo contrario se corre el riesgo de insistir en la peligrosa situación actual de falta de capacitación regular); también lo está que esa formación debe ser realizada dentro del marco de la Universidad; menos aun está en duda la necesidad de revisión de la estructura de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias pues, como ha mostrado parcialmente el Informe (parcialmente en sus dos sentidos) y como ya se sabe bien desde hace años, ese instituto vegeta cumpliendo a satisfacción sólo algunas de sus funciones pero sin encontrar, sin embargo, en los hechos el sentido y la justificación

que debe tener en una estructura universitaria moderna. Si finalmente se acerca una integración (o soluciones alternativas) entre institutos de enseñanza superior con flaquezas ciertas y hasta algún punto compensables, donde encontrábamos hasta hace poco sólo el recelo y la ineficacia que de éste surge, no debe ser a costa de la investigación y menos aun con soluciones forzadas como las propuestas por el IEEU. Y aquí se plantea uno de los problemas centrales de la investigación (problema que el Informe elude por el sencillo motivo ya indicado de que elude totalmente la investigación y su efecto sobre —y previsiones para— el desarrollo), que es nada menos que el de la estructura toda de la Universidad. Podrá decirse que no correspondía al Informe entrar en este aspecto pero de todos modos la inclusión del proyecto de la Facultad de Educación da la sensación al lector de que así todo queda arreglado. Pero de ese modo no se alcanza siquiera a satisfacer la demanda de docentes para la enseñanza media (tomo II, p. 242 y Apéndice I).

4. Junto a la vocación quietista que luce el Informe y a su desconocimiento de aspectos fundamentales para el desarrollo, encontramos detalles que merecen consideración a modo de ejemplos, porque son en sí mismos suficientes.

El número de estudiantes universitarios (14.864 para 1963) es sujeto a crítica de la que resulta que los estudiantes efectivos, aun con un criterio muy amplio, serían, a través de dos estimaciones distintas, alrededor de 9.000; es decir, que serían 370 estudiantes en lugar de 610 cada 100.000 habitantes. Pero esto cambia completamente el resultado de las comparaciones internacionales efectuadas ([7]) y especialmente deja sin fundamento la afirmación de que el Uruguay "supera en cambio a las [cifras] de todos los demás países del mundo" [aparte de Argentina, Puerto Rico, Estados Unidos, Japón, Francia y Rusia (sic)] ([8]). Una de dos, o bien el Informe debe sostener su deflación de las cifras y su nueva estimación, y en ese caso toda vanagloria ("...de cinco continentes") como la citada está de más, o bien debe explicar la diferencia entre ambas estimaciones para mantener de algún modo la cifra original; ambas cosas no son admisibles a la vez.

Es justamente una tarea de demitificación *consecuente* la que naturalmente debe exigirse a un informe de este tipo. Son imprecisiones similares las que lo llevan a seguir fomentando otro mito nacional: la cantidad de fondos que el país dedica a educación. Es una afirmación corriente que nuestra situación es privilegiada; hubiera sido una buena oportunidad de ver si tal cosa es así, considerados todos los aspectos de esta financiación (ver Capítulo 1, p. 24 y siguientes). Sólo vamos a mostrar algunos procedimientos que usa el Informe porque si tomáramos los resultados de las comparaciones al pie de la letra, podríamos quedarnos muy tranquilos. El cuadro de comparación de gastos en el sector público de educación con el producto nacional bruto (IEUU, Tomo II, p. 26) reúne datos de 22 países, datos del Uruguay para 1963 y en cambio de los demás países para 1958 a 1960, especialmente datos no comparables en cifras que, se sabe, varían con rapidez ([9]). Además se da para el Uruguay la cifra de 2.7 % del producto nacional bruto que incluye no sólo educación sino también otros servicios de cultura que, por el título del cuadro, no parecen estar comprendidos en las cifras de los demás países. Por otra parte se incluyen ciertos países fuera de América Latina pero no se indica con qué criterio se los selecciona (no se incluyen países de similar producto bruto nacional *per capita* y se incluyen en cambio países de producto por habitante muy bajo o muy alto: Burma, India, Ceylán, Tailandia; Suecia,

Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Finlandia).

La observación de ese cuadro muestra que la falta de cuidado puede llevar fácilmente a conclusiones equivocadas. Quienes usen el Informe, quienes deban decidir acerca de los fondos a destinar a la enseñanza, fácilmente pueden pensar que estamos muy bien o que estamos en un nivel "relativamente satisfactorio", sobre todo si las comparaciones internacionales aparecen impresas de este modo, en forma oficial, en un informe para el que se ha contado con medios y tiempo. No creo necesario insistir en este sentido; se trata de un ejemplo ilustrativo. Por eso repito que lo que esperábamos encontrar, un reflejo de la realidad, aparece sustituido por cifras que, comparadas del modo peculiar indicado, nos quieren dejar conformes, alimentando el mito nacional de que estamos entre los primeros países del mundo respecto de los fondos que se dedican a educación.

Podría preguntársenos para qué insistimos en considerar un informe que los hechos se han encargado de ir pasando al olvido. En primer lugar, es necesario tener bien claro que un plan

PROFESIONALES ACTIVOS E INACTIVOS ([1]) URUGUAY - 1966

PROFESIONALES	Total (a)	Activos (b)	Inactivos (c)	$(d = \frac{100c}{a})$ %
1. **Ingenieros y Científicos ([2])**	**3113**	**2806**	**307**	9,9
Ingenieros civiles	551	496	55	10,0
Ingenieros industriales	220	219	1	.0,5
Químicos industriales	295	290	5	1,7
Arquitectos	917	824	93	10,1
Agrimensores	401	323	78	19,5
Ingenieros Agrónomos	385	351	34	8,8
Veterinarios	344	303	41	11,9
2. **Personal de Salud**	**5999**	**4976**	**1023**	17,1
Médicos	3053	2667	386	12,6
Odontólogos	1382	1111	271	19,6
Obstétricas	640	412	228	35,6
Químicos farmacéuticos	901	763	138	15,3
Enfermeras,	23	23	—	—
3. **Otros Profesionales**	**3389**	**3077**	**312**	9,2
Abogados	1432	1332	100	7,0
Contadores	1019	918	101	9,9
Procuradores	938	827	111	11,8
TOTAL	12501	10859	1642	13,1

Fuente: Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios - Informativo, Año VII, Nº 33, setiembre de 1966, incluido en ERHU.

([1]) Excluye a los docentes y escribanos que no están vinculados a la Caja de los Profesionales Universitarios.

([2]) La composición de los Ingenieros y Científicos es distinta de la que aparece en los estudios de la OCDE donde se adopta el criterio de la similitud de curricula y planes de estudio para identificar al grupo. Acá se considera que el elemento que lo caracteriza no es la identidad o similitud de la formación, sino el hecho de que la demanda de esos profesionales está directamente vinculada al ritmo de desarrollo económico.

nacional alejado de las condiciones político-económicas de realización es *puramente especulativo,* y en segundo lugar que, dadas aquellas condiciones, solamente aplicando técnicas adecuadas de planificación de la educación, a partir de datos socio-económicos medianamente completos, y con criterio claro de integración, será posible trascender un segundo nivel que será o igualmente especulativo o meramente trivial.

Para concluir, debemos decir que es cierto que faltaban estadísticas (10), sobre todo en educación, que carecíamos de instrumentos de programación (es evidente que los presupuestos, tal como se los venía haciendo, de ningún modo pueden sustituirlos), que no existía planificación de la educación, que faltaba una conciencia nacional de la importancia de este tipo de análisis. Pero igualmente se debería reconocer como aceptable sólo una segunda versión corregida, muy corregida, en su plan general, en sus omisiones (de las que sólo señalamos algunas), en su falta de integración con la planificación económica y con un estudio más cuidadoso del condicionamiento social de la educación (insuficientemente realizado, o presupuesto, en cuanto no surge de él en qué medida actúan sobre la enseñanza, especialmente superior, las oportunidades de empleo o las expectativas —o su falta— que aquéllas producen). Sólo entonces el trabajo podrá ser considerado como un útil de planificación adecuado, para servir de base a decisiones fundadas. En su estado actual no es suficiente y, lo que es peor, es engañoso y en algunos aspectos mistificador. Diagnosticar y planificar parecen, en el caso del IEEU, haber sido verbos conjugados con excesivo apuro.

NOTAS

(1) Con excepción de tres páginas (226 a 229 del tomo II) que toman en cuenta ese extracto del estudio de recursos humanos así como las metas económicas del plan. (2) En un sentido similar a cuando Macedonio Fernández decía, refiriéndose a las conferencias en Buenos Aires, que estaban llenas de faltantes, tanto que si en algunas hubiera faltado uno más, no cabía. (3) A esta altura ya existe una primera versión de un **Estudio de los recursos humanos en el Uruguay** debido al grupo de recursos humanos de la CIDE, que posee un interés grande para el planeamiento educativo. (4) La demanda de profesores para la enseñanza secundaria, que motiva uno de los tres anteproyectos que contiene, es una de las excepciones del Informe. (5) Stephan Dedijer da, en varias publicaciones, el porcentaje del producto nacional bruto que corresponde a gastos de investigación en diversos países. Para los 20 países que considera ese porcentaje varía entre 0.1 y 2.8 % del PBN (**Measurement os science in less developed countries**, Institute of Theoretical Physics, Lund, p. 5). Recordemos que la cifra estimada para el Uruguay es del 0.1 %. (6) No se trata del título que se da a la Facultad sino expresamente del contenido del anteproyecto, que determina esa orientación. Por otra parte es muy curiosa la subdivisión en departamentos que se propone dar a la Facultad (1. Ciencias, 2. Letras, filosofía y lenguas, 3. Expresión artística, 4. Ciencias sociales, 5. Perfeccionamiento docente, 6. Ciencias de la educación). Aun teniendo en cuenta la distinta naturaleza que se establece en el anteproyecto para los dos últimos departamentos, la división propuesta (que no se fundamenta) es de todos modos muy novedosa, incluso en su terminología: el departamento 1. ¿engloba el departamento 4.?; ¿un solo departamento, el 1., abarca todas las ciencias (aun eliminando las comprendidas en el departamento 4)?; etc. (7) Es conveniente no olvidar tampoco la experiencia parcialmente negativa del Instituto Artigas en la formación de docentes de ciencias. (8) Según se tome uno u otro índice, el país se coloca en 2º o en 6º lugar en América Latina y, en este caso, muy poco por encima de la media de las tasas de escolarización en esa región (datos de la Conferencia de Ministros de Educación, Buenos Aires, junio de 1966; dato del Uruguay corregido del modo indicado). (9) Con tal rapidez que ya cinco países en América Latina han sobrepasado en sus gastos de educación el 5 % del PBI, que parecía una meta bastante lejana. (10) Que el Uruguay en rigor no las ama lo muestra la frecuencia (1908, 1963) de sus censos.

LA SITUACION NACIONAL Y EL SISTEMA EDUCATIVO

EL CONDICIONAMIENTO

LA CIRCUNSTANCIA NACIONAL

Los análisis del sistema de enseñanza y las previsiones consiguientes toman como punto de partida una visión optimista del futuro nacional; en un caso se trata de un plan general de desarrollo económico (el de la CIDE), en el otro (que veremos más adelante) de una política de la cultura enfocada desde la perspectiva de una universidad en transformación. Sea veleidoso ese optimismo, sea el meramente imprescindible (es decir, el mínimo presupuesto en la supuesta viabilidad nacional), choca con la terquedad de lo vivido cotidianamente. Resultaría gracioso, si no fuera tan doloroso, en contraste de las previsiones económicas para los años 67 y 68 con lo que éstos nos traen; las metas del desarrollo, sea económico, social o educativo, alcanzan muy pronto el rango de ilusiones infundadas, de figuras retóricas. Un par de años (o quizás tres, es decir el mediano plazo que se fija el Plan) fueron más que suficientes para mostrar de lo que somos incapaces (transformación y desarrollo) y de lo que nos mostramos plenamente capaces (retroceso, involución). De lo que somos capaces o de lo que son capaces los "desarrollistas" que nos gobiernan. Porque es muy claro que es una misma línea la que lleva del desarrollismo sin base, sin medios, sin fuerza política, a la eficacia política del quietismo, de la entrega, de la sola subsistencia de la clase poseedora que se chupa, de apuro, al país.

La educación está condicionada por la realidad nacional. Y ésta, tanto desde el punto de vista económico, como social, como político, ha alcanzado matices muy oscuros en nuestros días (y promete aun más). Matices tan oscuros que a los uruguayos de generaciones anteriores les resulta



Los reclamos presupuestales de la Universidad han tenido una respuesta de desproporcionada violencia.

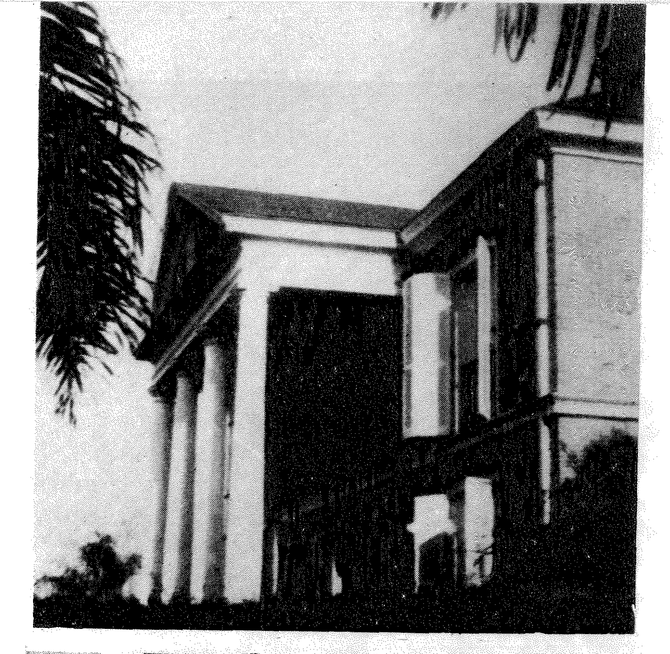
difícil adaptarse, aunque no dejen (paulatinamente pero cada vez más rápido) de hacerlo ([1]). Pero el condicionamiento no es sólo exterior, lo exterior que siempre pudo observarse (rubros insuficientes, desatención por parte de quienes deberían gobernar), sino que incide en la enseñanza de modo directo; el proceso educativo es quien vive las involuciones monótonamente crecientes de nuestra sociedad.

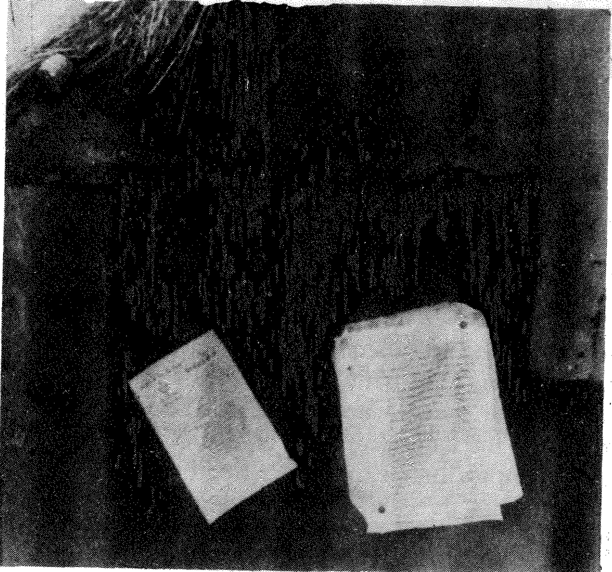
¿Cómo resumir éstas siendo las que son, cada vez más, cada vez más acogotadoras?

La producción está estancada o disminuye (según los años); el precio de nuestras materias primas, de nuestros escasísimos renglones exportables, también. Exportamos cada vez menos productos elaborados o semielaborados, no se incorpora (ni se piensa) transformaciones tecnológicas "cantadas" y mínimas (cambios técnicos elementales) porque no son necesarias para el creciente enriquecimiento de los que tienen cada vez más sin ese esfuerzo ([2]), el endeudamiento exterior es creciente (tapado y no), y por tanto la dependencia exterior nos acerca rápidamente a aquel estado del que siempre quisimos distinguirnos: la republiqueta. Hablar nuevamente de estancamiento económico es tapar la realidad, digno de informes tecnocráticos o de discursos presidenciales.

¿Desarrollo social? Con ese proceso económico ¿qué desarrollo social podría esperarse? La concentración de la riqueza del país, la anti-distribución de los resultados de la producción, el empobrecimiento galopante de la clase media, de la clase trabajadora en general, es decir de la inmensa mayoría de la población, son cosas de todos los días, ya no como mera información sino como la circunstancia vital que retrae a cada individuo, a cada familia, a extremos que resultaba difícil pensar hace bien poco. La disminución del poder de compra de la masa, a través de sucesivas leyes o medidas, acelera los diversos procesos económico-sociales (debido a su interdependencia), por lo que la actividad económica del país pasa por otros canales (especulación, uso suntuario desmedido, acumulación privada fuera del país, venta lisa y llana de los resortes económicos al extranjero), que los normales en un país soberano. Quienes poseen, poseen cada vez más, sentados ellos o sus representantes en sillas o escaños, en torno a mesas ejecutivas, o, simplemente, en sus casas o en Punta. La idea de burguesía dinámica ha llegado a ser obsoleta, innecesaria para la clase "alta". Disminuido el poder de compra (ya Perogrullo lo había dicho), las compras disminuyen; las industrias cierran varios días a la semana (o todos). La desocupación, la semiocupación, la ocupación semi o totalmente improductiva, son las caras de nuestra desgracia presente. Pero ninguna de estas circunstancias es tan negativa, para el país y para el sistema educativo en especial, con ser ellas tétricas, como la acentuación constante del proceso, como este creciente *enrollo* del país sobre sí mismo, con este creciente enrollo de los medios de pago, y de vida, en unos cuantos cientos de miles de hectáreas, con muchas (pero no más) ovejas ([3]) y con pocos peones encima, o en unas pocas cuentas corrientes en Nueva York. Un país en esas condiciones no se hace viable, no trata de serlo, lo sea o no.

¿Cómo es la cara política de una sociedad en estas condiciones? Por un lado la protesta, la resistencia, la rebelión, por otro la propaganda, el engaño (¿son cosas diferentes?), la represión. ¿Y si éstas no bastan? Como es lógico (?), más represión hasta el punto de ruptura. De ruptura de todo, de los límites aceptados de coerción, de las tradiciones nacionales, de la idea que se habían forjado de sí mismos los uruguayos, de las cosas a que estaban acostumbrados, de todo aquello sin lo que no podrían vivir, o así se suponía; de todo. La tercera actitud, la del aguante, de retracción material y espiritual, queda para las grandes, grandísimas capas de la población que no se han expresado políticamente en serio todavía, puestas en condición por ElAmorTieneCaradeMujer o por los anuncios publicitarios (que constituyen el programa básico de la televisión, interrumpido de vez en cuanto por algún *tape* como aquél), que incitan





Distribución de la riqueza: la insultante mansión y el cedulón de lanzamiento clavado en la puerta.



a comprar (¿con qué?) objetos cada vez más lejanos, más pobres (4).

La conducta de quienes forman la estructura de poder, de quienes medran con ella, pasa por canales cada vez más angostos: incitación al orden, al trabajo (¿de quiénes para quiénes?), a la despolitización, al aguante. Las culpas son de la subversión, de quienes no aguantan que se les predique por un lado y se les actúe por otro con los anti-ejemplos más extremos. Si cada nación necesita modelos de vida, poseemos antimodelos impunes que da disgusto (5); y rebela que sean ellos quienes dicten normas (explícita o implícitamente) a la gran mayoría del país que aguanta o protesta o mira tele. Benedetti o Maggi, que habían descripto algunas modalidades de conducta, ahora tendrían que ponerse al día en calidad y en cantidad (que, al fin de cuentas, crea la calidad, y aun la pésima calidad).

La protesta toma sus formas, unas viejas, otras nuevas. La acción gremial, la resistencia estudiantil (politizada más por circunstancias objetivas que por actitudes; no por falta de éstas sino por la monstruosidad de aquéllas), la actividad individual (periodística o política) integrada en núcleos (6) que se niegan a meramente soportar el tipo de desorden antisocial en que esta etapa del capitalismo nos ha envuelto, dan lugar a la represión (7) cuya escalada parece no tener tope.

LOS ATAQUES Y LAS RESPUESTAS

Uno de los blancos de esta escalada es la enseñanza y, en especial, los estudiantes como grupo y la Universidad como institución que no puede dejar de opinar. No sólo porque la Ley Orgánica le atribuye ese derecho sino por su misma naturaleza, la Universidad es el necesario testigo incomodante de una sociedad en retroceso. Cuando un testigo es indócil, cuando se niega a hacerse el mudo, llega a ser especialmente molesto para los que mandan, para los que creen que una mentira dicha a través de 200.000 televisores (y varias veces más radios), es más fuerte que una verdad. Hacer callar, hacer ineficaz, eliminar lo que la Universidad y los universitarios puedan decir, son tareas que adquieren importancia y para las que no se ahorran medios (8). Y eso es decisivo porque, si bien se sabe que el enseñante como tal (todo enseñante, sea maestro, sea docente de la enseñanza media o de la enseñanza superior), *por su misma condición* es agudamente consciente de las circunstancias del país y de la educación misma, en la Universidad la presión politiquera no juega, porque sus dirigentes son elegidos por los órdenes, de modo que ella expresa y difunde (cuando puede) la opinión de éstos (9). Cuando algo similar ha comenzado a suceder en Enseñanza Secundaria, la presión se ha hecho más fuerte también allí. Porque es muy claro que si quienes dirigen la enseñanza son quienes sufren sus limitaciones, no pueden dejar de protestar por el crimen que significa la conducta del gobierno con respecto a la misma y con respecto al país todo. Pero sea a través de autoridades surgidas de su propio seno o sin el amparo (con la oposición) de los delegados del gobierno (que saben cómo actuar o no actuar), los estudiantes y docentes en *todos* los niveles expresan su opinión y son, de modos muy variados, formas de una conciencia nacional que no puede callar, lucidez activa que, so pena de un riesgo grande, el poder político debe de algún modo suprimir. Si bien ya hemos recorrido algunas etapas, el camino es largo todavía y tendremos cosas para ver (y quizás más que para sólo ver).

Las modalidades de este intento de supresión han sido y son muy variadas; algunas pasajeras, otras permanentes, pues su folklore es cambiante. Los grupos medlistas, mondelistas, orpadistas y semejantes tuvieron su cuarto de hora y probablemente lo vuelvan a tener. Las asociaciones gremiales dóciles (sean de docentes, de egresados, de estudiantes (?)) tuvieron un magro resultado, pero quizás se albergue la esperanza de que, bajo nuevas condiciones, jurídicas u otras, puedan ser más efectivas. La propaganda con mil rostros (francamente derechista, patriotera, pseudo-demócrata, "apolítica"), busca la manera de inventar la infiltración en quienes quiere perder, y el convencimiento de ella entre quienes quieren subsistir de cualquier modo y entre quienes quieren encontrar a toda costa infiltrados (¿de qué?, ¿del rechazo del conformismo deseable?, ¿de la repulsa del triste fin de una historia, la de un casi ex-país?).

¿Acaso es necesario hablar de lo que la prensa, la mayoría de la prensa de este país ha hecho para mal informar, para engañar acerca de la opinión universitaria, para ocultar información, para aceptar sin disgusto la "imposición" de la censura, para no publicar los remitidos de la Universidad, como si se tratara de un organismo maldito, leproso?

Sin embargo, más efectiva y constante, clásica, es otra metodología, la de la asfixia económica. Primero debió darse la necesaria lucha por un presupuesto mejor; luego las luchas cada vez más continuadas para lograr presupuestos menos desastrosos que los propuestos por el gobierno (dada, para peor, la desvalorización de la moneda

y, por tanto, los aumentos ficticios), luego debió ser la lucha para lograr el pago de las cifras votadas, luego para lograr algunos duodécimos escasos mientras otros se pretendió que pasaran prácticamente al olvido, luego, en algunos casos mendigar préstamos, luego aceptar que no llegara el dinero de éstos. Luchas que agotan, que hacen relativamente ineficaz a la enseñanza en cuanto es necesario dedicar atención, esfuerzos, tiempo, que podrían ser mejor empleados. Pero a la vez luchas ineludibles, porque, supuesto que no se las hubiera emprendido (hipótesis completamente irrazonable), supuesto que tiempo y esfuerzos se hubieran concentrado con exclusividad en la enseñanza, ¿se puede enseñar sin materiales, con aulas que se derrumban o sin ellas, se puede enseñar sin toda la base material de la enseñanza, se puede enseñar sin sueldos? Es verdad que los docentes han acostumbrado mal en este país a los gobiernos, es cierto que en parte se ha sido encubridor de la degradación de la enseñanza aceptando trabajar en condiciones infradocentes cuando no infrahumanas. Y todavía hay que oír a quienes sostienen que la enseñanza o la atención de la salud son apostolados, queriendo decir con esto que no requieren más que el sacrificio... Pronto vamos a oír decir que se puede (y que *hay que*) respirar sin aire o nadar sin agua. El extremo del idealismo en este sentido no es estupidez (ingenua o no) sino complicidad. Y esta complicidad es inaceptable. De ahí la lucha; de ahí que, con los virtuosismos de esta metodología de la asfixia, quienes la quieren logren una relativa ineficacia de la enseñanza. Si eso puede considerarse un triunfo lo es solamente de la regresión. Y en ella estamos.

Pero el fomento del amarillismo y la propaganda por un lado y la asfixia económica por otro no son suficientes para acallar la protesta, que se expresa bullanguera muchas veces y combativa siempre por parte de los estudiantes [10]; firme, decidida, más tranquila (muchas veces efectiva y combativa también) por parte de las organizaciones gremiales de docentes; no son suficientes para desarraigar del país a la Universidad y a las demás ramas de la enseñanza, para hacer que éstas le sean anodinas. La represión de manifestaciones, los tiros a mansalva en tantísimas oportunidades (que asombra que no hayan producido aun más víctimas), las muertes de estudiantes (experiencia nueva para el país), el asalto a la Universidad, la destrucción inútil de sus bienes de cultura (que revelaría más venganza que torpeza, si aquélla no fuera una torpeza mayor), la responsabilidad asumida pero no aceptada por parte de ministros, el cerco de los locales docentes y la interrupción de actividades, la sustitución inconstitucional de autoridades, un pedido de venia de destitución (luego retirado por su inconsistencia), el proyecto de ley de emergencia relativo a elecciones universitarias, los abusos de todo tipo con la excusa de las llamadas medidas de seguridad (de duración indefinida y de aceptación legislativa implícita), son los rasgos del descaecimiento de la libertad pública y a la vez de la misma autoridad gubernativa al arrasar con las libertades que no le pertenecen mientras no toma las mínimas decisiones (de emergencia, éstas sí) que un país en bancarrota requiere. Exigir del gobierno en estas circunstancias una política *para* la cultura es totalmente absurdo, ilusorio, pero los preceptos mínimos de una conducta no totalmente inculta, que en todo momento un gobierno que se llame tal debe cumplir, implican un cambio de actitud que a esta altura hasta los más esperanzados desesperan de lograr.

¿Qué puede ser en estas condiciones educación para el desarrollo? Pues la pregunta sigue planteada. Debemos decirlo lisa y llanamente: seguir hablando en esos términos parece meramente un sarcasmo. Por todos los motivos indicados la enseñanza en estas condiciones no puede promover *ningún* tipo de desarrollo, porque éste es imposible, en primer lugar por carencia de las demás precondiciones y, en segundo lugar, porque aunque éstas se dieran, la falta de respeto por los entes de enseñanza y por su autonomía, la asfixia y la represión constantes, hacen imposible el desarrollo educativo y su contribución al progreso económico-social. De todos modos, debemos tener en cuenta una doble posibilidad. De desaparecer o aminorarse este ataque (abierto y solapado) a la enseñanza, todavía quedaría como problema capital a considerar el problema esencial de la desocupación y de sus secuelas a corto y largo plazo sobre la educación. Por otra parte, sin ilusiones especiales ¿por qué pensar que la situación actual ha de ser permanente y que no pueden crearse nuevas circunstancias para las cuales la población del país debe ser educada? Cabe adoptar, aun en nuestra situación, una política de la educación que puede llegar a ser, en su momento debido, planificación en sentido estricto.

OCUPACION Y EDUCACION

Como aspecto particular pero fundamental entre las condiciones económicas, sociales y políticas de nuestra educación debe señalarse pues la desocupación, por ser ella decisiva en todo planteo educativo a escala nacional. Y no interesan solamente las cifras globales de desocupación [11] y de semiocupación (que de por sí configuran una situación insoportable) sino especialmente la de los sectores de la economía que deberían ocupar al "producto educativo" más propenso a promover el desarrollo. Si justamente los sectores más tocados por el desempleo (o semiempleo) son los que deberían utilizar los técnicos medios (industriales o agrarios), los técnicos de nivel superior y los científicos, entonces la adaptación que se pide a la enseñanza técnica y superior tiene sólo efectos muy mediatos, es decir en condiciones totalmente diferentes de las actuales.

No hay ninguna duda de la necesidad de cambio en la estructura de las profesiones [12] pero a la vez si los tecnócratas se conforman (en sus

POBLACIÓN, FUERZA DE TRABAJO Y OCUPACIÓN - URUGUAY 1955 - 1965

AÑOS	FUERZA DE TRABAJO				FUERZA DE TRABAJO / POBLACIÓN TOTAL %	OCUPADOS / POBLACION TOTAL %
	Total (Miles)	Ocupados (Miles)	Desocupados			
			Miles	Tasa de Desocupación $(d = \frac{100c}{a})$		
	(a)	(b)	(c)		(e)	(f)
1955	925,5	853,0	72,5	7,8	39,1	36,0
1957	952,7	881,0	71,7	7,5	39,1	36,2
1961	1.007,2	920,0	87,2	8,7	39,1	35,7
1963	1.036,0	908,0	128,0	12,4	39,1	34,3
1964	1.046,6	915,0	131,6	12,6	39,0	34,1
1965	1.057,2	927,0	130,2	12,3	38,9	34,1

FUENTES: Datos sobre población total en el período 1955/1965: CIDE - Población y Fuerza de Trabajo. - Incluido en ERHU.

ESTRUCTURA DE LA DESOCUPACIÓN - Total del País y Montevideo 1963 y 1965

CONCEPTO	PAIS		MONTEVIDEO			
			Censo (1963)		Muestra de Ocupación y Desocupación. 1965	
	Tasa de Desocupación	Estructura de la desocupación	Tasa de Desocupación	Estructura de la desocupación	Tasa de Desocupación	Estructura de la desocupación
SECTOR AGRÍCOLA (Agricultura, Silvicultura, Caza y Pesca)	8,3	11,9	9,6	1,4	4,0	0,9
SECTOR NO AGRÍCOLA	8,3	49,7	8,3	58,3	6,3	70,2
1. Manufactura y Minas	10,0	16,7	10,6	22,9	8,7	33,3
2. Construcción	31,0	11,8	36,2	12,2	20,0	10,6
3. Serv. Básicos	5,1	3,2	4,4	3,2	4,7	5,8
3.1. Elect., gas, agua y serv. sanit.	0,3	0,4	3,1	0,5	4,7	1,3
3.2. Transporte, almacenaje y comunic.	5,7	2,8	4,8	2,8	4,7	4,5
4. Otros Servicios	5,5	18,0	5,3	20,0	3,6	20,5
4.1. Comercio	6,1	6,4	6,6	8,0	4,9	9,2
4.2. Otros	5,2	11,6	4,6	12,0	3,0	11,3
PERSONAS QUE BUSCAN TRABAJO POR PRIMERA VEZ	100,0	15,3	100,0	16,8	100,0	26,1
SIN INFORMACION	54,3	23,1	52,6	23,5	46,2	2,8
TOTAL	12,5	100,0	12,8	100,0	8,5	100,0

Fuente: Total del País y Montevideo (1963) - Dirección General de Estadísticas y Censos - Muestra de Anticipación de Resultados Censales, 1964. Cifras corregidas por omisión censal.
Montevideo, 1965. Instituto de Estadística - Muestra de Ocupación y Desocupación para Montevideo. Oct. Dic. 1965. Incluido en ERHU.

previsiones a plazos relativamente largos) con extrapolar las tendencias históricas es porque a nuestra economía (aun en ese período prolongado) le basta (según ellos) con esa estructura caduca. Es más, la planificación de la CIDE (si de algún modo hay que llamarla) hasta ahora se da por satisfecha con las necesidades educativas de reposición por muerte y retiro (si bien se prevé que los retiros deben disminuir al aumentar los topes de edad jubilatoria). Recordemos que además en el planteo de recursos humanos (efectuado en forma bastante realista) se pretende lograr en 15 años (!) el pleno empleo. Pero, cosa especialmente curiosa, si bien se tiene en cuenta aquella reposición, en cambio no se tienen en cuenta las necesidades educativas que surgen de una reorientación de la mano de obra desocupada. En todo plan de cambio estructural de la economía se considera especialmente esa posibilidad y más cuando no se puede estar seguro de contar con otras oportunidades de empleo (se contará seguramente con menos) que las que se puedan crear para los actualmente desocupados ([13]). En otras palabras, las medidas educativas propuestas en el plan nacional

desconocen la demanda de enseñanza que debería surgir de la política de empleo aconsejada; difícilmente podría pretenderse entonces una adecuación más estricta entre educación y economía nacionales. Consecuencia bien simple: el deterioro de la enseñanza, en cuanto desaparecen tanto los mejores incentivos (¿qué incentivo mejor puede tener el educando que el de poder luego ser útil a la sociedad aplicando los conocimientos, las técnicas y las aptitudes que pueda adquirir a través de la enseñanza?) como los incentivos estrictamente individuales; el deterioro cuando no el éxodo subsiguiente. Pero hablar de "fuga de intelectuales" ([14]) es doblemente inadecuado. Por un lado no sólo los intelectuales (aun en su sentido amplio, que comprende científicos y técnicos de nivel superior), sino también los técnicos de nivel medio se ven obligados a buscar mejores oportunidades que las prácticamente inexistentes en el país. Pero, además, hablar de fuga es solamente querer aplicar un término conscientemente peyorativo a los que ven degradarse la situación y piensan en irse o se van, pues no les es ni siquiera necesario decir: "Paren el Uruguay que me bajo", ([15]) porque este triste país no sólo no va hacia adelante sino que poca habilidad es suficiente para lograr bajarse desde su marcha de

SUBEMPLEO VISIBLE POR GRUPOS OCUPACIONALES - MONTEVIDEO Octubre/Diciembre 1965

GRUPOS OCUPACIONALES	Fuerza de trabajo	Promedio de horas trabajadas	Personas que trabajan menos de 30 horas		Desocupados parciales (Subocupados)	
	Miles (a)	Número (b)	Miles (c)	% $(d = \frac{100c}{a})$	Miles (e)	% $(f = \frac{100e}{a})$
1. Profesionales y Técn.	43,3	30,6	18,8	43,4	6,6	15,2
2. Gerente, admin., direct.	13,2	47,9	0,6	4,5	0,2	1,5
3. Empleados y Vendedores	145,9	39,6	39,8	27,3	12,8	8,8
a) Empleados de Oficina	94,4	36,5	34,2	36,2	9,4	10,0
b) Vendedores	51,5	45,2	5,6	10,9	3,4	6,6
4. Operarios y artesanos	206,3	41,7	21,8	10,6	17,3	8,4
a) Agric., gan., pesc. y afin.	9,6	49,6	1,4	14,6	0,8	8,3
b) Conduct. de transp.	24,1	44,3	3,0	12,5	1,5	6,2
c) Artesanos y oper. en general.	172,6	40,7	17,4	10,1	15,0	8,7
5. Personal de Servicio	78,5	40,9	20,2	25,7	7,4	9,4
a) Trab. en serv. person. y afines.	71,8	40,9	19,5	27,2	7,4	10,3
b) Fuerzas Arm., person. diplomático y consular.	4,1	44,1	0,3	7,3	—	—
c) Ocupac. no identificables	1,7	33,5	0,2	11,8	—	—
d) Sin datos	0,9	30,3	0,2	21,1	—	—
TOTAL	487,2	40,4	101,2	20,8	44,3	9,1

Fuente: Instituto de Estadística - Facultad de Ciencias Económicas y Administración - Muestra de Ocupación y Desocupación para Montevideo - Oct./Dic. 1965.
CIDE - Grupo de Recursos Humanos. Incluido en ERHU.

cangrejo indeciso. Bastaría que los uruguayos que se van ([16]) pudieran percibir un cambio de actitud, el principio de un cambio de tendencias, para que aguantaran un poco, para que contuvieran las consecuencias de la conciencia de la inutilidad de su esfuerzo (o de su presencia).

Todo plan educativo, aun para quienes la educación tiene un sentido más alto que la "formación de recursos humanos", cobra sentido sólo si el país ocupa (en lugar de desocupar) a sus hombres, solamente si la sociedad integra en su proceso los beneficios de la educación (nos diga lo que nos diga una expresión tan pasada de moda como ésta).

Aun en su sentido más amplio, la educación es de algún modo "función de" las necesidades económico-sociales y a la vez impulsora del progreso; por ello "educación para el desarrollo" podría no ser una frase totalmente vacía si...; y este *si* implica fundamentalmente una sensata política de ocupación (con todo lo que ésta conlleva).

DOS TESIS SOBRE EL CONDICIONAMIENTO

En estas perspectivas se hace necesario considerar rápidamente dos tesis que Solari ha repetido a lo largo de sus publicaciones y que podrían, de ser verdaderas, ser decisivas, negativamente decisivas. Una se refiere al estado de nuestra Universidad, la otra a la relación existente entre educación y cambio social. Según la primera de ellas, los universitarios (docentes y estudiantes) cumplen como tales "roles" parciales (lo que es cierto) y, cosa esencial (ésa es precisamente la tesis) nuestra enseñanza superior estaría incapacitada por motivos internos, además de los exteriores, para alterar la ineficacia ([17]) que resulta de aquella situación y de otras del mismo tipo; no sería la situación nacional en deterioro la razón decisiva (aunque es a nuestro entender la causante principal de esa parcialidad en los "roles"), sino propiamente una mentalidad y una conducta compartidas por estudiantes y docentes, fruto de la extracción social de éstos. Según la otra tesis, el sistema de enseñanza, y la Universidad en particular, por ese mismo origen social de quienes la integran, sería incapaz no ya de promover un cambio en la sociedad, no ya de preparar una transformación radical de la misma sino que además sería un obstáculo importante tanto para el desarrollo económco-social como para contribuir a forjar las bases de cualquier cambio profundo de los hábitos de vida que han llevado a la situación actual. Es obvio que de ambas tesis se concluye rápidamente el quietismo. ([18]) Pero, además, bajo el manto de tener especialmente en cuenta el condicionamiento social de la educación (que es innegable), esas tesis implican un determinismo en el cual la única variable de interés sería la extracción social ([19]) (y por tanto la sociedad funcionaría como determinante única en un solo sentido: histórico); y, por ello, se concluiría una ineficacia docente cuyos motivos serían principal y únicamente atribuibles al sistema de enseñanza (por tanto la influencia social presente y actuante [ocupación, etc.], sería en este sentido una variable descartable). No es necesario recordar mucho para tener en cuenta otras aspectos que refutan las tesis referidas. La extracción social es *una* de las variables a considerar; pero, si el árbol se ha de juzgar por sus frutos, lo menos que puede decirse es que la reacción de los poderes públicos (la conducta de asfixiamiento y de represión) frente a la presuntamente inexistente influencia de la Universidad en el sentido de un cambio sería completamente infundada. Precisamente, porque, a pesar de la extracción social de sus estudiantes y docentes, la Universidad es un factor importante de transformación, es que el gobierno actúa para suprimir su acción esclarecedora. Justamente, la Universidad

se opone tanto a la acción represiva como, además en los hechos, a las tesis de Solari, que en el fondo ya fueron magníficamente expresadas por Tomasi de Lampedusa cuando dijo: "es necesario que algo cambie para que todo quede como está". Porque de ese modo el *algo* es tan vago y puede ser tan nimio como para justificar aun nuestro actual estado de cosas.

EL HORIZONTE Y LOS CAMINOS

¿PLANIFICACION EDUCATIVA?

Dada la situación de marasmo en que se encuentra el país, es imposible planificar, en sentido estricto, la educación. A menos que pensemos que es una tarea meramente especulativa. Fijarse metas para el desarrollo de la economía y decidir en función de éstas, a través de técnicas bien conocidas de planificación, qué tipos de técnicos son necesarios y por tanto qué tipos de enseñanza, y qué cantidades de "salida" y de "entrada" debe tener el sistema, es una conducta angelical. Porque no sólo las metas no se cumplen, no sólo no se desarrolla el país sino que, como hemos visto, se enrolla, y a pasos agigantados. Luego, a menos que se cuente con técnicas de planificación de la educación ([20]) para un país en estas condiciones, hay que proceder de una manera radicalmente

INVERSIONES PREVISTAS EN EDUCACIÓN Y EN I. Y D. REFERIDAS AL PBI DEL PAÍS

Rubro	1961	1963	1965	1968	1972	1982	1985
Educación (total)	2,34	2,54	3,70	5,0	5,5	6,5	7,5
Universidad	0,42	0,49	0,55	0,93	1,15	1,25	1,30
Relación $\frac{\text{Univ.}}{\text{Educ. total}} \times 100$	18	19,3	14,8	18,6	21,0	19,0	18,5
I. y D.	0,075	——	0,10	0,50	0,974	1,25	1,50
I. P. más I. A. (*)	0,060	0,065	0,077	0,385	0,314	0,40	0,45
D.	0,015	——	0,023	0,115	0,66	0,85	1,15
Relación $\frac{\text{IP más IA}}{\text{D}}$ (**)	$\frac{4}{1}$	——	$\frac{3,33}{1}$	$\frac{3,33}{1}$	0,475	0,470	0,43

Fuente: Maggiolo, Oscar J., Plan de reestructuración de la Universidad, Cuadernos Universitarios, Suplemento Nº 1, pág. AE 10, julio de 1967. (I. P.: Investigación pura. I. A.: Investigación aplicada). Ver notas en la fuente

PRESUPUESTO DE LA UNIVERSIDAD REFERIDO AL PBI (PERÍODO 1968-85)

Rubro	1961	1968	1972	1982	1985
Desarrollo servicios existentes	0,36	0,76	0,84	——	——
Cambio estructura	0,06	0,17	0,31	——	——
TOTAL:	0,42	0,93	1,15	1,25	1,30

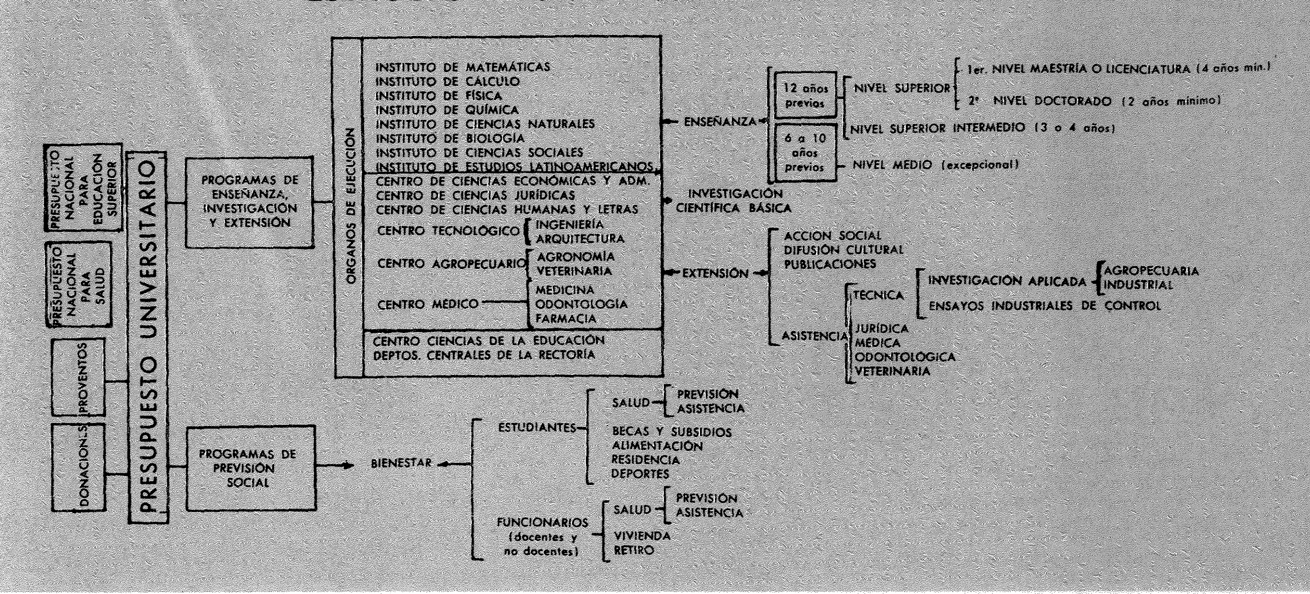
Fuente: Maggiolo, Oscar J., Plan de reestructuración de la Universidad, Cuadernos Universitarios, Suplemento Nº 1, pág. AE11, julio de 1967.

distinta. De lo contrario promoveríamos con nuestro sistema educativo la involución nacional (que cuenta ya con promotores eficaces). Si debiéramos adaptar la educación, y la investigación científica, a las tendencias económicas y a las tendencias de regreso social (ni digamos a las conductas políticas), sería cuestión, meramente, de cerrar los centros docentes antes de impulsar la regresión. Por eso se impone no planificar en ese sentido, ([21]) sino adoptar una política de la educación que tenga bien en cuenta cuál es la situación nacional, cuál es la situación regional, cuáles son las probables necesidades de educación y de investigación del país y de la región, sobre la base de decisiones tan inteligentes como sean posibles, tan moderadas como sea necesario pero a la vez *no tan* moderadas como para promover el mero atraso. Es claro que proceder de este modo implica cierta arbitrariedad y, de algún modo, pensar en una sociedad nueva, en una sociedad de transición y en modos de transición; tanto para formular esa política como para realizar el diagnóstico, ([22]) es necesario prever cuál educación es a la vez viable (por ejemplo en el sentido de no generar seguros desocupados) y necesaria si queremos comenzar a cambiar en serio. Las posibilidades son muchas, aunque las condiciones limitan su número. No vamos a jugar con ellas sino a referir las grandes líneas de una que ha sido propuesta a través del PRU. Reúne a la vez dos condiciones básicas, la de ser realista (no ilusionista) y la de *no aceptar* nuestra bien triste realidad nacional. Es un plan de desarrollo de la educación y a la vez la propuesta más lúcida y fundada que se ha hecho últimamente en el país para un problema determinado de vasto alcance.

LINEAS CONCRETAS DE UNA POLITICA

Aunque en sus propósitos expresos el plan de reestructuración de la Universidad (PRU) no es un plan nacional de educación, contiene las grandes líneas de un plan eventual. Y concreta para la Universidad misma las metas, los organismos de ejecución de los medios financieros necesarios. En cuanto a éstos se debe señalar que, dado que no se establecen cifras absolutas sino relaciones con el PBI comparativamente reducidas (aunque crecientes), las previsiones de aumento no son sólo razonables sino moderadas, dado el estancamiento de dicho índice. Es en ese aspecto que el plan debe ser considerado como realista. Por otra parte, los recursos previstos son encarados como los necesarios para una economía en desarrollo que requiere también una estructura educativa y de investigación en evolución. En ese sentido el Plan da las razones por las cuales la investigación, tanto pura como aplicada, debe estar en manos de la Universidad en una primera etapa y cómo parte de ella podría descentralizarse luego, *si* se logra previamente una infraestructura material y los recursos humanos necesarios para hacerlo así, previendo además un equilibrio variable de ambos tipos de investigación frente a la investigación tecnológica, al "desarrollo". Porque es justamente una estrategia acerca de la investigación científico-tecnológica y de sus relaciones con el desarrollo de la economía en escala regional, es decir un planteo de mediano y largo alcance, lo que guía al PRU.

En las publicaciones más difundidas al respecto (especialmente: suplemento de los *Cuadernos Universitarios* (CED) número de agosto de 1967, de la *Gaceta de la Universidad*) se tratan las medidas de transformación de la estructura universitaria y en particular de aquellas *que requieren inversiones sustanciales*, lo cual no siempre se recuerda. Tanto la docencia como la investigación como la extensión y, sobre todo, las condiciones materiales que las posibilitan (incluyendo la previsión social), están pensadas en torno a la



función de *producción* de conocimientos como tarea central de la Universidad ("su propósito esencial es el de promover la investigación científica").

La transformación de la estructura de las profesiones implica, como es obvio, un cambio del sistema educativo nacional, porque las medidas que adopte la Universidad a este respecto no pueden ser suficientes. Pero justamente se proveen en el Plan sugestiones para medidas que permitan una movilidad horizontal que abra caminos y destruya la compartimentación actual, cuya contribución es decisiva tanto en la falta de solución de algunos problemas ocupacionales como en la ineficiencia parcial del propio sistema educativo. ([23]) Por otra parte las medidas propuestas enfocan el problema central de la formación de docentes medios, ([24]) al prever oportunidades que actualmente no existen. La creación de los incentivos necesarios para alterar la distorsión persistente ([25]) tiende a lograr en el quinquenio próximo que no menos de un 25 % de los estudiantes se dediquen a ciencias y tecnología (con posibilidades abiertas hacia la docencia en los sectores de escasez más marcada de enseñantes). Todo ello implica "una estructura de distribución presupuestal flexible que contemple crecimientos diferentes a los que indica la tendencia histórica actual" (PRU, Análisis Económico).

Pero la propia Universidad prevé también para sí, una política flexible y abierta en los niveles de formación que los hace variados y cíclicos.

Dentro de las previsiones efectuadas ocupan un lugar central las referentes a recursos para la formación de personal docente para la enseñanza superior (sea en el país o en el extranjero), para el perfeccionamiento de sus docentes, para equipamiento de instrumental de laboratorio y de mate-

rial bibliográfico, para construcciones (pues los datos aportados con respecto a edificios muestran una situación crítica).

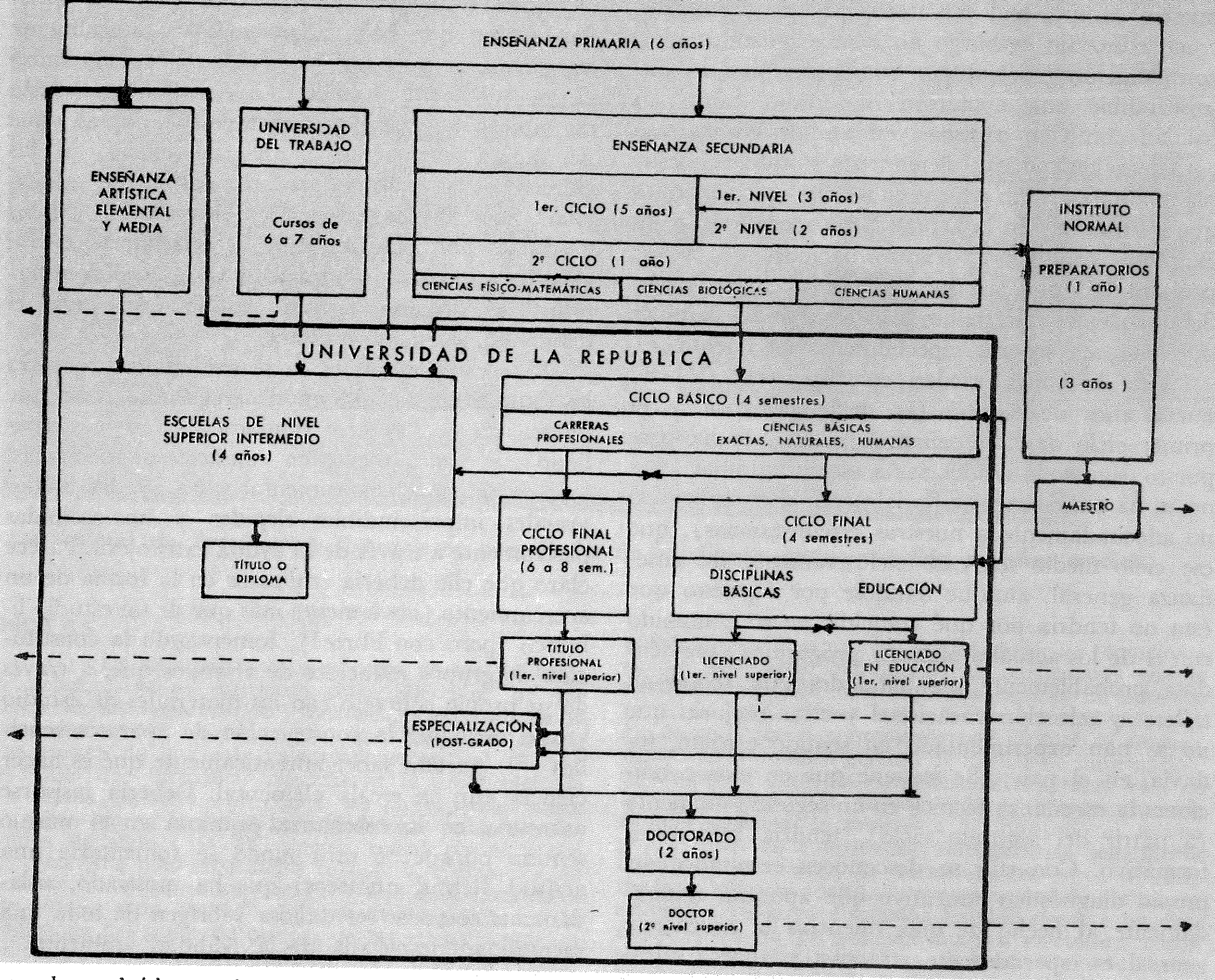
Para llevar a cabo las tareas de investigación y de docencia se altera profundamente la estructura de la Universidad: se distribuyen sus actuales funciones de modo distinto y se crean, donde es necesario y materialmente posible, funciones y, en algunos casos, organismos nuevos. La centralización de la investigación científica básica en institutos (incluyendo desde luego la actividad docente, inseparable) que eviten duplicaciones inútiles y que conformen una organización adecuada, la consolidación de dos centros, uno de investigaciones tecnológicas y otro de investigaciones agropecuarias, y la creación de una facultad de educación que sea algo más que la típica en la mayoría de las universidades latinoamericanas, por estar centrada en departamentos de investigación, son algunas de las medidas que alteran no sólo formas de administración pasadas, pesadas y difíciles de cambiar, sino que enfrentan especialmente a las actitudes personalistas y, en particular, a cierto feudalismo remanente en una universidad que no quiere saber de él.

Por los motivos indicados se agregan, como auxiliares indispensables en esta transformación, elementos que hasta ahora han pasado (se haya querido o no) por secundarios y postergables pero que ya no lo pueden ser: servicios centralizados de información bibliográfica, de instrumental, de publicación.

Lo ya dicho referente a la promoción de condiciones futuras que permitan transferir parte de las tareas de investigación a otros organismos (como es obvio, *si* las condiciones llegan a darse), también se da con respecto a carreras de nivel medio transitoriamente a cargo de la Universidad. Esta conducta no constituye una novedad; la Universidad ha transferido ya carreras medias y puede seguir haciéndolo, en los casos que corresponda, *siempre que* otros organismos estén en condiciones de prestar enseñanza adecuadamente. Con eso no sólo la Universidad muestra que no pretende absorber indefinidamente tareas educativas que podrían no corresponderle y que mantiene las que le corresponden y para las cuales está especialmente adecuada, sino que además es la impulsora de una política educativa, de una coordinación educacional en sentido estricto. Cuando esta política de coordinación se hace sinceramente (y no cuando se la propone con fines politiqueros y por tanto secundarios) da lugar a cambios concretos como los indicados y no a meras declaraciones.

Decimos que el PRU promueve el desarrollo sin tomarlo como fin (en el sentido desarrollista en que se situaba el plan de la CIDE) porque uno de sus principios es: "Una base de la independencia económica de las naciones reside en disponer de una capacidad autónoma para desarrollar, en la propia región, las técnicas más adecuadas para la racional explotación de los recursos naturales y la elaboración de productos colocables en los mercados internos y externos", y por la concepción que impone como condición necesaria de la soberanía, justamente aquella independencia económica.

La tarea planteada así es verdaderamente de largo aliento ([26]) y su éxito depende de circunstancias extrauniversitarias y extraeducativas bien notorias (en cuyo estudio el PRU, por su naturaleza, no podía entrar). Sería imperdonable que la Universidad y el sistema educativo en general no modificaran sus estructuras de tal modo que puedan darse los requisitos educativos de nivel superior (y medio) para una transformación de nuestra sociedad que parece difícil esperar (o más que esperar), pero que no puede estar de ningún modo excluida, en los momentos actuales, en una mirada hacia nuestro futuro. De lo contrario, nuestra actitud tomaría *como natural*, como quieren que la tomemos, *una triste situación que no es de ningún modo inmutable.* ([27]).



TRES DETALLES

La enseñanza media (especialmente técnica) es tan importante para impulsar el desarrollo al nivel urbano como la enseñanza superior; y la enseñanza primaria rural a su vez, como presu-

puesto de la capacitación técnica indispensable para nuestro campo, está tan necesitada de promoción como ellas. Sin embargo no hemos insistido en su consideración especial por cuanto, si bien es imprescindible una evolución importante tanto en calidad como en cantidad en ambos niveles, esa consideración tomaría plenamente sentido de existir planes de desarrollo educativo mucho más concretos que los que hay en la actualidad y sobre todo si los existentes contuvieran transformaciones de mayor profundidad que las que se han hecho conocer. Solamente nos referiremos a algunos de los cambios que merecen tenerse especialmente en cuenta.

Ante la obligatoriedad constitucional ([28]) de nueve años de estudio (es decir primaria y el primer ciclo de la enseñanza media), se ha propuesto, siguiendo tendencias a escala mundial (que no se ha considerado especialmente si se aplican o no adecuadamente a nuestras circunstancias), que ese ciclo medio sea casi exclusivamente de enseñanza general, aunque dándose por supuesto que ésta no tendría por qué coincidir en su contenido con el de los actuales planes y programas (previéndose probablemente manualidades que requieran talleres y selección vocacional y otras mejoras que *no* se han experimentado en sentido estricto, todavía, en el país). Se sostiene que en esas condiciones la enseñanza técnica en un segundo momento (a partir del segundo ciclo), tendría más valor formativo. Con ello se desconocen resultados del propio diagnóstico educativo que apuntan reiteradamente al hecho de que, mientras la enseñanza general es especialmente atractiva y abarca cifras crecientes de alumnos, la enseñanza técnica está prácticamente estancada siendo su desenvolvimiento extremadamente lento. La solución que se ha propuesto puede ser la ideal para un futuro mediato, pero es de temer mucho que en la actualidad fomente una tendencia inconveniente, ya existente, de modo que no sólo promueva la extensión indefinida ([29]) de los años de enseñanza sino que haga además bajar radicalmente las cifras de alumnos y por tanto de egresados de la enseñanza técnica. La solución propuesta es típica de las aparentemente óptimas que no toman en cuenta ni las tendencias, ni las causas de las mismas, en el sistema de educación. Sólo investigaciones cuidadosas y medidas graduales podrán evitar que la enseñanza general absorba aun más al alumnado y que, en último término, se proceda en un sentido que frene el desarrollo, si éste se produce.

Parece indudable sí, la necesidad de promover los estudios de ciencias en el nivel medio (cosa que parece no considerarse fundamental en la actualidad), y especialmente en condiciones adecuadas, vale decir con el instrumental y las ayudas audiovisuales imprescindibles elegidas y no recibidas pasivamente a través de la ayuda extranjera. Parece claro que ello debería realizarse en la forma de un acercamiento (obviamente más que de un estudio libresco ¡pero con libros!), fomentando la constitución de grupos reducidos de alumnos que, a través de su propio contacto con los materiales de estudio y aun mediante la construcción de aparatos sencillos ([30]) puedan saber auténticamente qué es hacer ciencia aun en escala elemental. Debería insistirse asimismo en la enseñanza primaria en el mismo sentido porque de otro modo se fomentaría una actitud (letras, números) que ha mostrado, aisladamente tomada, ser dañosa y origen de toda una mentalidad despegada de la realidad ambiente.

Uno de los aspectos más positivos en los que insistir es el que tiene que ver con una integración de la educación en la comunidad, tal como se dio especialmente en la experiencia del grupo escolar de La Mina y tal como hay, ya, en la enseñanza media, ejemplos aislados pero no menos fructíferos.



Los talleres de Arquitectura introdujeron una forma de enseñanza poco extendida en otros medios.

NOTAS

(1) La situación a este respecto de los jubilados y pensionistas es suficiente como ejemplo; ni qué decir de los desocupados y semiocupados. (2) Es la idea (para mal, acertada en el cariz que han tomado las cosas) de que más vale usufructuar del proceso indicado que introducir mejoras en la producción de la lejana estancia. (3) Como se ha repetido hasta el cansancio no hay más ganado del que había a principios de siglo. (4) El espacio radial previo a los informativos más escuchados se dedica a anuncios de transacciones ganaderas, es decir que está dirigido a un público muy limitado. Es una buena prueba de la reducción del poder de compra de las masas a quienes se dirigía antes la publicidad en esos "espacios" radiales. (5) Los negociados de volumen son cosa frecuente y hasta se da la repetición de los que en su momento parecieron el colmo del escándalo. (6) Son "las minorías ínfimas las que se oponen a [ese] presupuesto moral, que se oponen a una patria cada vez más grande y cada vez más feliz" (sic). (Discurso de Rocha, noviembre de 1968). (7) De manifestaciones, de partidos políticos, de órganos de prensa indóciles (mediante simple suspensión indefinida), de particulares porque actúan como resistencia o porque esperan un ómnibus cerca de donde tienen lugar "actos subversivos". (8) Es de recordar el comunicado por el cual se impuso, dentro de la censura general de medios de información, una especial para los comunicados, remitidos, etc., de la Universidad. (9) El proyecto de ley de urgencia es una muestra; la propuesta de agregado al mismo por el que las autoridades universitarias legalmente constituidas cesarían de inmediato, es otra; de este modo se lograría además la simultaneidad de elecciones universitarias cuya dispersión ha sido siempre un obstáculo para la propaganda masiva electorera desde arriba. (10) Bañales y Jara (**La rebelión estudiantil**, Montevideo Arca, 1968) tratan de describir las modalidades de esta acción. Por otra parte resulta ilustrativo compararla con lo que Heribert Adam (**Por una política estudiantil**, Barcelona, Ediciones de Cultura popular, 1968) nos dice del movimiento estudiantil alemán y de sus logros o con la frondosa bibliografía francesa referente al movimiento de Mayo. Es de interés comprobar que Brochier, J. J. y Oelgant, B. (**L'internationa-**

le étudiante, París, Juillard, 1968 especialmente p. 273-75) incurren en errores de información y de interpretación sobre los sucesos en el Uruguay y que el **Nouvel Observateur** (París, diciembre de 1968) contiene más errores que información al referirse a ellos en su resumen sobre los problemas estudiantiles en el mundo. (11) En 1965 el 12.3 % de la fuerza de trabajo estaba desocupada, sin contar la desocupación disimulada y la subocupación. No conocemos cifras posteriores pero todo indica que han aumentado. (12) Y hacia ella tiende el PRU y la política educacional de la Universidad, aunque no la enseñanza técnica media en sus actos (ver p. 19). (13) No es claro cómo se van a emplear las personas que llegan al mercado de trabajo y excedan las necesidades de la reposición. (14) Dillon Soares, G. A. y Mireya: La fuga de los intelectuales, **Aportes**, nº 2, p. 52-66, y otros. Enrique Oteiza (L'analyse des facteurs d'émigration et d'immigration, en **L'éxode des cerveaux.** Lausanne, Centre d'Etudes Européenes, 1968, p. 135-149) trata de elaborar un cuadro conceptual para facilitar el estudio del tema; a él se deben por otra parte estudios empíricos del mismo. El Sindicato Médico del Uruguay tiene en curso de publicación un estudio sobre el creciente éxodo de médicos de nuestro país. (15) Parafraseando el nombre de la exitosa obra de teatro: "Stop the world. I want to get off". (16) Ver: María Esther Gilio: Los uruguayos que se van, **Marcha**, Nov./68 y Daniel Waksmann, artículo sobre el tema publicado en **Marcha**, Nov./68. (17) La ineficacia del sistema estaría dada por su bajo rendimiento educativo. Éste se puede medir de muchas maneras: una de ellas es por el porcentaje de egresados respecto del número de estudiantes ingresados un número de años antes equivalente a la longitud de la carrera (aunque ésta no es de las más utilizadas por la dificultad de contar con los datos). De todos modos la noción de rendimiento enfocada así depende del nivel de exigencia del sistema; dos sistemas que aprueben la misma proporción de alumnos en los exámenes no tienen por qué tener objetivamente el mismo rendimiento; en uno de ellos la proporción puede resultar a la vez de mejores alumnos y de tribunales más exigentes. Se puede comprender bien la necesidad de establecer una medida de rendimiento por medio de proporciones como las indicadas (aunque no respondan estrictamente a la realidad), pero hay que proceder con mucho cuidado al respecto. Es absurdo por ej., comparar el rendimiento en los **colleges** norteamericanos (donde la aprobación es masiva) con el de nuestras facultades. (18) Sería una manera de "fundamentar" teóricamente la técnica de proyección de tendencias históricas en la planificación. (19) Que hay otras formas de interpretación más adecuadas lo muestra el ejemplo de Bazzano (**Gaceta de la Universidad**, abril de 1966). (20) Y tales técnicas no existen a escala internacional porque difícilmente un país presenta un retroceso similar durante un período tan prolongado. (21) Con esto se reivindica la posibilidad de planificar la educación, **cuando** las condiciones lo hagan factible. (22) Medina Echevarría señala cómo el diagnóstico educativo ya requiere saber qué objetivos se tienen. (23) El fracaso al fin del primer año universitario en la estructura actual, cerrada, no facilita una reorientación; impone la repetición de varios años, no siempre necesarios desde el punto de vista de la formación. (24) El informe de la CIDE ya señalaba la insuficiencia del Instituto Artigas para responder a la demanda de docentes. (25) Nada menos que la mitad de los estudiantes siguen Derecho o Medicina. (26) "Estimamos que en 1975 se tendrán ya resultados tangibles en la producción nacional. Recién en 1985 el efecto del plan será de consecuencias notables en la economía nacional", PRU, Análisis Económico, p. 9. (27) Brecht decía: "Os pedimos enérgicamente que no digáis: «Es natural» / ante los sucesos cotidianos/ en una época en que reina la confusión, en que corre la sangre/ en que se ordena el desorden/ en que lo arbitrario alcanza fuerza de ley/ en que la humanidad se deshumaniza... / no digáis jamás: «Es natural» / para que nada pase por inmutable" (**La excepción y la regla**, 1930). (28) Típica medida legalista; para darle cumplimiento son necesarios recursos que no han sido votados (y menos vertidos) cuando se supone que ya debería estar en vigencia; no existen tampoco los mecanismos que hagan efectiva la obligación. (29) Hutchins, Robert M. (**The higher learning in America**, New Haven, Yale U. P., 1962) señalaba la tendencia a alargar el sistema de enseñanza en una sociedad semisaturada para mantener fuera del mercado de trabajo el mayor tiempo posible a los aspirantes (competidores) a empleos. (30) En los países socialistas (especialmente en Rumania y Polonia) se forman "clubes científicos", grupos pequeños conducidos por un docente, que han tenido resultados sorprendentes. Por otra parte, hay aparatos sencillos que **pueden** ser construidos por los mismos alumnos (es el caso, para dar un solo ejemplo de interés entre muchos, de los laberintos para estudiar el aprendizaje de los roedores, que dan lugar a toda una serie de experiencias de significación).

RESUMIENDO

1. El país no se desarrolla; se enrolla y rápido. No hay motivos para pensar que el sentido de este movimiento va a cambiar en un plazo cercano.

2. No se enrolla solo; una clase es la que se chupa parte del país al tiempo que entrega el resto, la que usa y guarda para sí lo que el país había acumulado, la que, cuando este caudal se agota, explota a quienes pueden producir, la que "distribuye" la riqueza producida, la que manda reprimir cuando aquéllos se cansan de ser explotados.

3. La educación para el desarrollo no es posible porque no hay ni puede haber, en estas circunstancias, desarrollo.

4. La situación actual no es inmutable.

5. La lucha por la educación es inseparable de la lucha por la soberanía, por la alteración del proceso de regresión y por la liberación, nacional y continental, de una situación de explotación inicua.

6. La educación *debe ser para* el desarrollo nacional.

7. La educación debe responder a una política de la cultura, a una política educativa, y éstas no son nada remoto, sino la obra, todavía fragmentaria y sobre todo resistida, que ya está en marcha.

8. Planificar en sentido estricto la educación en este momento no es posible; planificar requiere técnicas adecuadas, aplicadas con seriedad, y decisiones políticas.

9. Los intentos de reforma del sistema nacional de educación deben entenderse en esta perspectiva. Si desarrollistas, y por tanto statuquoistas y reaccionarios, aparte de inconsistentes, están condenados a la larga pero no son por eso menos enfrentables a la corta, a la nuestra.

10. Si críticos y estrictamente progresistas, deben contribuir en términos concretos a una transformación nacional cada día más imprescindible; la educación y la ciencia iluminan las condiciones y los medios de aquélla.

BIBLIOGRAFIA

ASOCIACIÓN DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS: **Facultad de Humanidades y Ciencias; principios generales que deben regirla; homenaje en su 20º aniversario.** Montevideo, ADFHC, 1965.

CASSINONI, MARIO A.: **Ciudad universitaria.** Montevideo, Universidad de la República, 1961; **La Universidad de la República,** Montevideo, Univ. Rep., 1961.

CARLEVARO, DOMINGO: **Recursos para la investigación científica en la Universidad de la República.** En: **Galileo** nº 2-3 (1965), p. 29-33.

CENTRO DE COOPERACIÓN CIENTÍFICA DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA: **Directorio de instituciones científicas y de científicos del Uruguay.** Montevideo, CCCUAL, 1965.

C. I. D. E.: **Estudio de los recursos humanos en el Uruguay.** Montevideo, 1966. (citado como ERHU).

FARAONE, ROQUE: Hacia una política de la educación. En: **Marcha,** febrero 1959.

FEDERACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL URUGUAY (COMISIÓN DE DESARROLLO UNIVERSITARIO): **Informe sobre bases de una política universitaria.** Montevideo, FDUU, s. f. A mimeógrafo.

GROMPONE, ANTONIO M.: **Universidad oficial y universidad viva.** México, Universidad Nacional (Instituto de Investigaciones Sociales), 1953.

INSTITUTO LATINOAMERICANO DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL: **Antecedentes cuantitativos referentes al desarrollo de América Latina.** Santiago de Chile, ILPES, 1966.

LAGUARDIA, RAFAEL: Evolución de la enseñanza de la matemática. 1961-1966. Uruguay. En **Educación Matemática en las Américas II** (informe de la Segunda Conferencia Interamericana sobre Educación Matemática, Lima, 1966), Buenos Aires, 1968.

MAGGIOLO, OSCAR J.: Plan de reestructuración de la Universidad. En: **Cuadernos Universitarios.** Montevideo, Centro Estudiantes de Derecho, julio 1967.

MEDINA ECHEVARRÍA, JOSÉ: **Filosofía, educación y desarrollo.** México, Siglo XXI, 1967.

MINISTERIO DE CULTURA: **Anuario de educación; año 1965.** Montevideo, 1967.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y PREVISIÓN SOCIAL: **Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 1965-1974; sector educación,** Montevideo, 1965; **Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay,** Montevideo, 1965-66, 2 vol.; **Síntesis de la evolución educativa del Uruguay entre 1956 y 1965 y su probable desarrollo,** Montevideo, 1966.

ODDONE, BLANCA PARÍS DE: **La Universidad de Montevideo en la formación de nuestra conciencia liberal,** Montevideo, Universidad de la República, 1958.

ODDONE, JUAN Y BLANCA PARÍS DE: **Historia de la Universidad de Montevideo; la Universidad Vieja, 1849-1885.** Montevideo, Universidad de la República, 1963; **Historia de la Universidad de Montevideo, 1885-1958,** Montevideo, 1968 (inédito).

ODDONE, JUAN: **Relaciones entre la Universidad y el poder político.** Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria, 1968.

RIBEIRO, DARCY: **La universidad latinoamericana.** Montevideo, Universidad de la República, 1968.

SOLARI, ALDO A.: **Estudios sobre la sociedad uruguaya,** Montevideo, ARCA, 1965; **La Universidad en transición en una sociedad estancada,** en: **Aportes** (París), Nº 2, octubre de 1966.

SOLER, MIGUEL: **Cinco años de educación rural en La Mina.** Montevideo, Instituto Cooperativo de Educación Rural, 1965.

TÁLICE, RODOLFO V.: **La ciencia en la cultura uruguaya.** Montevideo, Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República s. f.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: **Seminario de estructuras universitarias.** Montevideo, UR. 1967.

UNIVERSIDAD DEL TRABAJO DEL URUGUAY: **Primer censo de funcionarios de la Universidad del Trabajo.** Montevideo, UTU, 1965.

C. E. C. E. A.: **Plan nacional de desarrollo económico y social 1965-74 elaborado por la CIDE; compendio.** Montevideo, Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas y Administración, 1966. 2 volúmenes.

Se utilizaron además las siguientes publicaciones seriadas:

Anales de Instrucción Primaria. (Montevideo, Dirección General de Enseñanza Primaria y Normal).

Comisión Permanente de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria (Publicaciones de la) (Montevideo).

Gaceta de la Universidad. (Montevideo, Universidad de la República).

Hojas de divulgación estadística. (Montevideo, Universidad del Trabajo del Uruguay).

Revista de la educación del pueblo. (Montevideo).

Tribuna Universitaria (Montevideo, Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay).

EDITORIAL
NUESTRA TIERRA
CERRITO 566